

«Hvilke kunnskaper kreves av en kroppsøvingslærer på 1-7 trinn for å utøve god undervisningspraksis?»

En kvalitativ studie av læreres profesjonskunnskaper i kroppsøving.

ANDERS ØYNES
PETTER THYGESSEN

VEILEDER

Erik Aasland

Gunn Nyberg

Universitetet i Agder, Våren 2023

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Først og fremst er vi begge svært takknemlige for at vi har kunne dele denne reisen med vår nærmeste medstudent og kamerat. Det har vært krevende, frustrerende, men mest av alt en glede å få dele denne opplevelsen. For øyeblikket virker det litt surrealistisk at vi straks er lektorer. Det føles ikke lenge siden vi var i starten av studiet og i tvil om dette var noe for oss, men etter fem år på studie og mange praksisperioder er vi sikre på at vi har gjort rett valg. Å levere masteren føles som en stor milepæl for oss begge. Først vil vi takke våre nærmeste, deretter vil vi takke våre informanter som har åpnet opp om sin praksis og bidratt til studien vår og til slutt vil vi takke våre veiledere Gunn Nyberg og Erik Aasland som har fulgt oss gjennom skriveprosessen. Takk for fem erfaringsrike år.

Anders Øynes og Petter Thygesen

Sammendrag

Bakgrunnen for studien er at kunnskapskravet som stilles til lærere i kroppsøvningsfaget, blir utydelig på grunn av et uklart kunnskapsobjekt i faget (Nyberg & Larsson, 2014). I tillegg til en usikker fremtid for faget (Kirk, 2011) bidrar til at profesjonskunnskapene som kommer til syne i faget blir interessant å undersøke, da disse vil ha konsekvenser for kunnskapsobjektet som kommer frem i faget. Hensikten med å belyse dette problemet er å få frem hvilke profesjonskunnskaper lærere i kroppsøving ser på som viktige for å utøve god undervisningspraksis. Vårt teoretiske rammeverk er Shulman (1987) sine kunnskapsbaser. Problemstillingen vår er: Hvilke kunnskaper kreves av en kroppsøvningslærer på barnetrinnet for å utøve god undervisningspraksis? Metodikken som er anvendt for å besvare problemstillingen er et kvalitativt forskningsdesign. Utvalget består syv lærere som vi intervjuet, disse underviser aktivt i kroppsøving på 1-7 trinn. Vi har anvendt tematisk analyse, slik som Braun og Clarke (2006) beskriver for å undersøke problemstillingen.

Våre funn viser til fire kunnskaper som lærerne verdsetter for å utøve god praksis; (i) Klasseledelse (ii) Å jobbe på tvers av fag (iii) Å kunne mange aktiviteter (iv) Vurderingskompetanse. Vi viser igjennom studien at faget blir praktisert som et rekreasjonsfag og at kunnskapsobjektet i undervisningen er utydelig for lærere å tolke. Vi viser også at det er behov for et tydelig kunnskapsobjekt i faget. Til videre forskning kan det være fordelmessig å ta et nøye blikk på hvordan de tverrfaglige temaene kommer frem i undervisningen.

Nøkkelord: Kroppsøving, Profesjonskunnskap, Kunnskapsobjekt, 1-7 trinn, Tematisk analyse, Kvalitativt forskningsintervju

Abstract

The background of the study is that the knowledge requirements for physical education (PE) teachers are unclear due to an indistinct knowledge object in PE (Nyberg & Larsson, 2014). This, along with an uncertain future for PE (Kirk, 2011), makes it interesting to investigate the professional knowledge that emerges in the subject, as this will have implications for the knowledge object that emerges. The purpose of highlighting this problem is to identify the professional knowledge that PE teachers consider important for teaching effectively in PE. Shulman's (1987) knowledge bases serve as our theoretical framework. Our research question is: What knowledge is required of an elementary school PE teacher to deliver effective teaching practices? The methodology used is a qualitative research design. The selection consists of seven teachers whom we interviewed, all actively teaching PE at grades 1-7. We used thematic analysis, as described by Braun and Clarke (2006), to investigate the research question.

Our findings indicate four types of knowledge that teachers value for effective PE practices: (i) Classroom management (ii) Interdisciplinary work (iii) To know many various activities (iv) Assessment competence. Through the study, we show that the subject is practiced as a recreational subject and that the knowledge object in teaching is unclear for teachers. We also show the need for a clear knowledge object in the subject. For further research, it may be advantageous to examine how interdisciplinary themes emerge in PE.

Keywords: Physical Education, Professional Knowledge, Knowledge Object, 1-7 Grade, Thematic Analysis, Qualitative Interview

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon.....	6
2.0 Studiens kontekst	9
2.1 LK20 sine tre tverrfaglige temaer.....	11
3.0 Tidligere forskning	12
3.1 Hvordan faget praktiseres	14
3.2 Klasseledelse	14
3.3 Vurdering	16
3.4 Nivåer av tverrfaglighet.....	17
4.0 Teoriforankring	19
4.1 Shulmans rammeverk for ulike kunnskapsbaser hos læreren	19
4.2 Kilder til profesjonskunnskap.....	20
5.0 Metode.....	22
5.1 Sosialkonstruksjonismen	22
5.2 Vår forståelse	22
5.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	23
5.4 Rekrutteringsprosessen og presentasjon av utvalg.....	24
5.5 Intervjuguide.....	25
5.6 Pilotintervju	26
5.7 Gjennomføring av forskningsintervjuene	26
5.8 Transkripsjon av intervjuene	27
5.9 Tematisk analyse.....	28
5.10 Relabilitet og validitet.....	30
5.11 Etske overveielser	31
6.0 Resultater.....	33
6.1 Klasseledelse	33
6.2 Jobbe på tvers av fag	35
6.3 Å kunne mange aktiviteter	37
6.4 Vurderingskompetanse	40
7.0 Diskusjon.....	44
7.1 Klasseledelse	44
7.2 Jobbe på tvers av fag	47
7.3 Å kunne mange aktiviteter	49
7.4 Vurderingskompetanse	52
7.5 Metodisk diskusjon.....	54
8.0 Konklusjon og videre forskning	57
9.0 Litteraturliste	59
10.0 Vedlegg	65

1.0 Introduksjon

Den nye femårige lærerutdanningen og den nye læreplanen aktualiserer at det stilles krav til lærerens kunnskapsbase. For lærere kreves det både kunnskap om fag, metode og pedagogikk. Som lærerstudenter i kroppsøving er vi særlig nysgjerrige på hvilke kunnskaper som kreves av lærere i kroppsøving etter innføringen av den nye læreplanen. Forskningslitteraturen vi har lest indikerer at det ikke er et entydig bilde av hva kunnskapsbasen til kroppsøvingslærere består av. Noe av utfordringen knyttet til dette kan være det at kunnskapsobjektet - det elevene skal lære - fremstår som uklart (Nyberg & Larsson, 2014). Som konsekvens av at det er uklart hva elever skal lære i kroppsøving er det ikke urimelig å hevde at det blir uklart hvilken kunnskap kroppsøvingslærere i skolen bør ha. Nylig kom en artikkel i den lokale avisen, hvor Aasland (2023) trekker frem at 3% av elevene ikke trives i faget basert på en nasjonal kartleggingsstudie. Dette kan virke tilsynelatende lavt, likevel argumenterer Aasland (2023) for at det ikke er tilstrekkelig. Målet til faget, livslang bevegelsesglede blir ikke oppfylt for disse elevene. Nyberg og Larsson (2014) tar et blikk på hva kunnskapsobjektet i kroppsøving er i den svenske konteksten hvor de trekker frem intervjuer fra lærere og elever. Det blir stilt spørsmål om hva det viktigste målet til kroppsøvingen er, så kommer det frem at det er at elevene skal lære at det er gøy å bevege kroppen. Dette bevegelsesglede-aspektet skal da oppfylle fagets mål om livslang bevegelsesglede. Lærerne trekker frem at det viktigste læringsutbyttet man har i kroppsøvingen er å oppnå bevegelsesglede i undervisningen. Ingen av de konkrete læringsmålene som den svenske læreplanen innehar, kommer frem i intervjuene. Derfor spekulerer forfatterne at det ligger et press på lærerne slik at de underviser aktivitet(er) som er gøy, uten at det kommer frem noe læring i faget. Spørsmålet blir da, hva er kunnskapsobjektet i kroppsøving og hvilke kunnskaper trenger læreren for å kunne undervise dette tilsynelatende udefinerte kunnskapsutbyttet?

Aasland (2019a) viser til manglende norske studier på kroppsøvingsfaget. Derfor trekker han på svensk litteratur, hvor det er mer forskning på området. I den Britiske og Australske konteksten kommer det frem et fag som er preget av idrett og tekniske ferdigheter som sentralt i faget. I den norske og svenske konteksten derimot, argumenterer Aasland (2019a) for at det er mer preget av en helse og aktivitetsdiskurs. En aktivitetsdiskursiv praksis i

kroppsøvingen støtter oppunder Nyberg og Larsson (2014) sin beskrivelse av at undervisningen skal være gøy. Aasland og Engelsrud (u.å.) viser til at lærerens kunnskapsformer som omfatter lærerens profesjonskunnskap i kroppsøving har lite forskning bak seg. Kroppsøvingsfaget har lenge vært under endring og det er uklart hvilket utbytte eleven har av faget forklarer Aasland & Bjørke i sin kronikk (2021). Kirk (2011) anslår at faget kan bli sett som økonomisk uforsvarlig å ha i skolen. Som følge av dette kan faget bortfalle om det ikke forekommer en større endring i fagets praktisering (Kirk, 2011). Aasland (2019a) stiller seg enig i at det kreves en endring i fagets praksis på sikt. I faget skal elevene lære å samarbeide med andre i forskjellige omgivelser og bevegelsesaktiviteter, de skal skape med kroppen, kjenne på sanser, lære om fysisk og psykisk helse, elevene skal også oppleve verdien av innsats og se hvordan dette kan påvirke målene man setter seg (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er innholdet til faget, men hvordan er det i praksis?

I kronikken om podkasten lærerrommet, trekker Aasland og Bjørke (2021) frem at har det skjedd en endring i faget ovenfra gjennom den nye læreplanen, som ikke har et like sterkt fokus på de tradisjonelle idrettene som eksempelvis fotball, basket og innebandy. Den skal heller gi mer rom til dans, lek, friluft og alternative bevegelsesaktiviteter. Likevel opplever de at praksisen i kroppsøving ikke har endret seg i tråd med LK20, selv om det er fortsatt tidlig å si hvilke endringer LK20 vil medbringe (Aasland & Bjørke, 2021). Den nye læreplanen har et tydelig fokus på de tverrfaglige temaene (Meld. St. 28 2015-2016). Disse temaene skal ta for seg utfordringer som det moderne samfunnet står ovenfor globalt og lokalt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er en av de større forandringene LK20 medbrakte. Grunnet ny læreplan og vår forkunnskap om Kirk (2011) sine fremtidsscenarioer for faget valgte vi å ta et blikk på barneskolelæreres oppfatning av sentrale kunnskaper i faget i studien. At faget praktiseres slik at det ikke alltid oppfyller læreplanens krav, gjør det interessant å undersøke hva lærerne ser på som viktige kunnskaper i faget.

Fagets fremtid er usikker, med bakgrunn i Aasland og Engelsrud (u.å.) sin bemerkelse av manglende forskning på kunnskapsområdene som forekommer i faget hos læreren utformet vi følgende problemstilling;

«Hvilke kunnskaper kreves av en kroppsøvingslærer på barnetrinnet for å utøve god undervisningspraksis?»

Vårt mål med å undersøke dette er å se på hvilke kunnskapsformer som kommer frem hos lærere som er aktive kroppsøvingslærere på barneskolen, altså hva slags kunnskaper ser lærerne på som viktige selv i faget. Dette sammenlikner vi med kunnskapene som kommer frem i forskningslitteraturen i den skandinaviske kroppsøvingkonteksten samtidig som vi tar et blikk på litteratur og styringsdokumenter som utdyper disse kunnskapene. For å undersøke dette fagområdet valgte vi å gjennomføre intervjuer med lærere som jobber på barneskolen og underviser i kroppsøvingsfaget.

Det vi ser på som god undervisningspraksis, samt nøkkelementer og kunnskaper i faget er beskrevet videre. Punktene samsvarer også med hva Utdanningsdirektoratet beskriver som god undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læreren må ha en holdning til kroppsøving som ikke bare handler om at elevene bare skal være i aktivitet, rettene sagt skal det læres noe i faget. En god kroppsøvingslærer skal vite hvordan han eller hun fremmer denne læringen i kroppsøving.

Vi mener at god klasseledelse er selve grunnsteinen for å kunne drive god undervisningspraksis i faget, da tenker vi at læreren klarer å videreformidle beskjeder, elevene vet hva de skal gjøre og hvorfor. Det er faste rutiner som elevene er godt kjent med og en tydelig oppstart og avslutning på timen. Undervisningen preges av en tydelig rød tråd på hva som gjøres.

Videre skal det være en bred variasjon av bevegelsesaktiviteter som gir elevene mestring samtidig som at det utfordrer dem til å videreutvikle seg. I tråd med at elevene skal oppleve mestring skal læreren tenke tilpasset opplæring ut ifra elevens forutsetninger slik at alle opplever mestring. Læreren skal gi rom for elevmedvirkning og elevene skal få tilbakemeldinger som fremmer videre utvikling/læring. Læreren skal også legge til rette for at elevene skal kunne vurdere seg selv og ta hverandre i å være flinke, slik at man får et positivt og trygt læringsmiljø hvor elevene støtter hverandre. Avslutningsvis driver læreren god undervisningspraksis ved å fremme livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.0 Studiens kontekst

I dette kapitlet tar vi først for oss hva styringsdokumenter sier om hva lærere skal kunne, hvor vi trekker frem kunnskaper som vektlegges. Videre tar vi for oss den nye læreplanen (LK20) i kroppsøving samt knytter denne opp mot de tverrfaglige temaene som er aktuelle i den nye læreplanen og vårt forskningsarbeid.

Denne Stortingsmeldingen legger vekt på at læreren skal oppnå og besitte kompetanse om tilpasset opplæring, hvor den understreker tidlig innsats som en del av denne kompetansen knyttet til tilpasset opplæring. Kontinuerlig kompetanseutvikling beskrives også som noe regjeringen satser på (Meld. St. 11 2008-2009). Den legger vekt på at læreren skal få og ha kompetanse om tilpasset opplæring, hvor den understreker tidlig innsats som en del av denne kompetansen knyttet til tilpasset opplæring. Kontinuerlig kompetanseutvikling beskrives også som noe regjeringen satser på (Meld. St. 11 2008-2009). Læreren skal også lede elevenes arbeid og være engasjerte i sin praksis. Videre skal læreren variere undervisningen samt tilpasse den til eleven, og fagets art. Verdier som blir verdsatt i dokumentet innebærer også evnen til å være kreativ og fleksibel når det kommer til å tilpasse og variere (Meld. St. 11 2008-2009). Faglig trygghet beskriver meldingen som en egenskap som gjør at læreren kan arbeide friere med faget og bruke det som en base for å improvisere. Den forteller at en «solid» fagkompetanse ofte gir læreren motivasjon for å utvikle seg faglig. Denne fagkompetansen bidrar også til å kunne vurdere nivået til eleven i faget (Meld. St. 11 2008-2009).

Elevene skal følges opp og få tilbakemeldinger som fremmer læring. Det er et sterkt fokus i *«både læreplanverket og de nasjonale kvalitetesvurderingssystemet»* for elevers faglige læringsutbytte. Læreren skal dokumentere elevers kompetanse på ulike trinn. Denne dokumentasjonen skal være et hjelpemiddel som læreren bruker for å forbedre læringen til elevene. Stortingsmeldingen viser til at elever lærer mer av lærere som er *«tydelige ledere og har en læringsorientert vurderingspraksis»* (Meld. St. 11 2008-2009).

Det følger av forskriften til opplæringsloven §3-2 at alle elever har rett til vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2). Vurdering har som oppgave å fremme læring og gi elevene motivasjon underveis i arbeidet. Læreren skal vektlegge kompetansemålene når han eller hun vurderer, samtidig skal læreren ha gjort elevene kjent med kompetansemålene. Innsats skal tas med i vurderingen der det kommer frem av læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Vurdering er et av verktøyene lærere har for å fremme læring. Alle former for vurdering

er en del av vurderingsgrunnlaget til eleven, også den egen- og hverandrevurderingen som elevene foretar. Vurdering har potensialet til å fremme læring, men kan også sabotere for læring. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet viser til fire forskningsbaserte prinsipper som legger til rette for at vurdering vil fremme læring.

1. Elevene vet hva som skal jobbes med og at de vet hva som er forventet av dem.
2. Elevene får tilbakemeldinger på det de har gjort.
3. Elevene får veiledning i hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene tar del i egen vurdering.

(Utdanningsdirektoratet, 2021)

Dette er i tråd med det lovdata sier, som pålegger lærere å gi «*Tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet er viktig for å fremme læring. Disse prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringsloven (kap. 3) som rettigheter for elevene.*» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 7).

Overordnet del 3.2 av læreplanen «undervisning og tilpassa opplæring» presiseres det at elevenes læring skal stå i sentrum (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen skal sette mål som elevene skal kunne nå. Da er det viktig at læreren anvender sitt profesjonelle skjønn for å vurdere læringsutbytte til elevene. Å vurdere elevene er en kompetanse lærere må inneha for å kunne ha oversikt over elevenes evner. Verktøy som kartlegging og observasjon brukes for å følge opp hver enkelt elev, og gir rom for en mer lærerik skolepraksis. Ut ifra denne kartleggingen har lærerne et godt utgangspunkt for å kunne drive tilpasset opplæring. God klasseledelse trekkes også frem. Det er en viktig egenskap for læreren å ha. Her er kjennskap til elevene, relasjonskompetanse og skjønn viktig (Utdanningsdirektoratet, 2017). Overordnet del 3.2 sier også at læreren må ha en ressursbank av læringsaktiviteter og ressurser som er nødvendige for gjennomføringen av aktivitetene. Tilpasset opplæring skal også inneholde skjønn fra lærerens side, hvor organisering trekkes frem som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen, noe som ofte i kroppsøvingssammenheng kobles til klasseledelse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I læreplanen for kroppsøving trekkes det også frem hvordan underveisvurderingen i faget skal være læringsfremmende. Kompetanse i faget beskrives blant annet som at elevene skal delta

og lære i ulike og varierte bevegelsesaktiviteter. Egenvurdering er også sentralt, samt at de skal få prøve seg frem i faget, noe som gir en mestringsbetont undervisningspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.1 LK20 sine tre tverrfaglige temaer

Kunnskapsdepartementet sier at de tverrfaglige temaene bør komme tydeligere frem i skolen (Meld. St. 28 2015-2016). På bakgrunn av dette så vi innføringen av LK20 medbrakte seg tre tverrfaglige temaer. Kunnskapsdepartementet har utarbeidet fagspesifikke måter å koble temaene til fag og tilhørende kompetansemål. Videre presenteres hva dette innebærer i en kroppsøvingssammenheng.

Folkehelse og livsmestring har som oppgave i kroppsøving å fremme god psykisk og fysisk helse, elevene skal oppleve mestring og dannelsen av et positivt selv bilde viktig for at elevene blir trygge på sin identitet. De skal også være i stand til å ta gode valg for sin og andres helse (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Demokrati og medborgerskap skal som tema i kroppsøving hjelpe elevene å tenke kritisk, respektere andre, ha evne til å reflektere over viktigheten av å delta og øke forståelsen av demokratiet i praksis gjennom medansvar og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Bærekraftig utvikling i kroppsøving har som hovedfokus å gi elevene gode naturopplevelser hvor fokuset på å ivareta naturen. Elevene skal få forståelse av bærekraftig utvikling og at og at enkelt individet har noe å si både lokalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Tverrfaglig tilnærming handler om å kunne se sammenhengen mellom skolefag, men også sammenhengen mellom skolefag og livet til elevene. I følge Ludvigsenutvalget har den norske skolen alltid hatt fokus på å jobbe på tvers av fag (Bolstad, 2020). Når man lærer gjennom en tverrfaglig tilnærming, bygger dette på konstruktivistisk forståelse av læring. Det vil si at elevene skaper en forståelse selv om hvordan virkeligheten er ut ifra deres erfaringer og kunnskaper (Bolstad, 2020).

3.0 Tidligere forskning

Videre retter vi et blikk på forskningslitteraturen relatert til lærerkompetanser knyttet til kroppsøvingfaget. Vi gjennomgår også forskning knyttet til læringsutbytter på lærerstudiet og hvordan dette påvirker fagets praktisering samtidig som forskningen på de aktuelle kompetanseområdene som kommer frem blir utdypet.

Gjennom sin forskning har Aasland og Engelsrud (u.å.) tatt et kritisk blikk på kunnskapsformene som forekommer i faget. Relevansen til undersøkelsen viser til lite forskning på kroppsøvingslærerens profesjonskunnskaper. I forskningen viser Aasland og Engelsrud (u.å.) diverse kunnskapsområder som kommer frem for kroppsøvingslæreren. Praktisk ferdighetskunnskap, beskrevet som idrettslige teknikkferdigheter, er sentrale. I tillegg viser de til teoretisk disiplinarykunnskap som kommer frem av naturvitenskaplige fag i studien, som for eksempel anatomisk og fysiologisk kunnskap. Videre viser han til at læreren verdsetter mulighetene til å teste dette gir med tanke på utholdenhetstesting. Aasland og Engelsrud (u.å.) viser til en studie som konkluderer med «*at studentenes kunnskap om aktiviteter og evne til å kunne utføre ferdigheter de selv skulle lære bort, hadde betydning for deres selvtilit når de planla og gjennomførte undervisningen sin.*» (Aasland & Engelsrud, u.å., s. 6). Dette indikerer at den praktiske ferdighetskunnskapen som presenteres nedenfor står sterkt hos lærerstudenter. Aasland og Engelsrud (u.å.) argumenterer for at Gilje (2017) sin definisjon på *didaktisk ferdighetskunnskap* bør inngå i lærerens profesjonskunnskapsbase samt de forutnevnte. *Didaktisk ferdighetskunnskap* beskriver Gilje (2017) som lære-bort kunnskap. Han argumenterer for at læreren ikke nødvendigvis må mestre ferdigheten som skal læres bort, da det er forskjell mellom *praktisk ferdighetskunnskap* og *didaktisk*. En god lærer kan derfor ha høy lære-bort kompetanse, uten å nødvendigvis mestre ferdigheten. Videre runder Aasland og Engelsrud (u.å.) av med å argumentere for «*kontekstualisering, skjønn og etisk/moralske kunnskapsformer*» (Aasland & Engelsrud, u.å., s. 19). Dette beskrives som en etisk og pedagogisk skjønn for læreren.

Hayes med medforfattere (2008) anvender Shulmans 7 kunnskapsbaser som eksempel på kunnskapsområder som lærere bør besitte, studien deres tar for seg et kroppsøvingsperspektiv, men de argumenterer for at det kan være overførbart til andre fagområder også. Ryan (2000) i Hayes med medforfattere (2008) påpeker at hovedfokuset på hva som ble prioritert på kroppsøvingslærerutdanning var fagkunnskap, knyttet til seks

aktivitetsområder. Disse områdene er *gymnastikk, lek, dans, friluftsliv, svømming og sikkerhet knyttet til vann og atletiske/idrettsaktiviteter*. I tillegg til disse seks områdene er det fokus på å ha kunnskap knyttet til ferdigheter, taktikker og regler innenfor disse områdene. I studien tar de for seg mulige grunner til hvorfor læringsutbytte i lærerutdanningen ser ut som det gjør, hvor grunnen er sosialiseringbasert. Hayes med medforfattere (2008) argumenterer for at det som former hva lærerstudenter tror faget skal tilby. Er faktorer som deres egen opplevelse av faget i skolen, egen idrettserfaring på fritiden og studentens erfaring med figurer som trenere, lærere og andre i denne konteksten. Schempp og Graber (1992) mener at disse interaksjonene har en «Distinkt og sporbar innflytelse på individets fremtidige beslutninger, praktisering og ideologier som lærer» (oversatt fra Schempp & Graber, 1992, s. 333). Hayes med medforfattere (2008) sin studie avdekket også at *content knowledge*, også kjent som fagkunnskap, var sett på som viktigere av lærerstudenter og mentorer enn lærerutdannere. Ansatte ved lærerutdanningen i kroppsøving har et mer helhetlig perspektiv av begrepet, hvor det dekket flere av kunnskapsbasene for lærere enn kun fagkunnskap.

Backman og Larsson (2016) viser i sin studie at lærerutdanningen for kroppsøving har liten innvirkning på hvordan faget praktiseres i skolen. De viser til at ved å se på fysiske bevegelsesferdigheter som et mål i lærerutdanningen, vil læreren kun være en ferdighetsinstruktør i faget. De argumenterer videre for at hvis man ser på ferdighetskompetanse og «lære bort kompetanse» med et holistisk perspektiv, eller helhetlig syn, vil man kunne utfordre lærerutdanningens tradisjoner. Studien viser også til at læreren må kunne utføre ulike bevegelser knyttet til ulike sporter. Disse ferdighetene har fokus på styrke, koordinasjon og utholdenhet. Videre skal læreren også kunne forklare hvordan disse ferdighetene kan bli brukt i en undervisningssammenheng. Dette står i tråd med Hayes med medforfattere (2008) sin studie, hvor de sier at ferdighetskompetanse er sentralt. Forskerne i studien trekker frem at Tinning (i Kirk et al., 2006) mener at med slike læringsutbytter i utdanningen blir lærerens rolle som ferdighetsinstruktør forsterket (Backman & Larsson, 2016).

Studien trekker også frem andre kunnskaper knyttet til kroppsøving som de har identifisert. En av disse er kunnskap om psykisk og sosial helse, hvor læringsutbyttet knyttet til temaet er «*Sosial interaksjon, individuell selvtilit, mental balanse, stresshåndtering og en meningsfull eksistens*» (Backman & Larsson, 2016, s. 168). Dette læringsutbyttet kommer ikke frem ved

alle utdanningsinstitusjonene de har undersøkt. I tillegg til dette viser de til at helseforståelsen i den svenske kroppsøvingsteksten baserer seg på et patogent helseperspektiv, dette begrunner de i læringsutbyttene som eksempelvis tar for seg fysiologi og anatomi. De understreker at i undersøkelsen deres, så er det relativt lite læringsutbytter knyttet til det psykiske og sosiale helsetemaet i lærerutdanningen, komparativt til andre områder som forekommer i den svenske konteksten for lærerutdanning i kroppsøving.

3.1 Hvordan faget praktiseres

Kroppsøvingfaget skal legge til rette for livslang bevegelsesglede og at elevene skal oppleve mestring ut ifra deres egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Erik Aasland (2019b) har i sin doktorgradsavhandling tatt et blikk på hvordan kroppsøvingfaget konstitueres ved bruk av et diskursperspektiv. I avhandlingen ser Aasland (2019b) at i den norske praksisen domineres faget av aktiveringspreget undervisning hvor høy aktivitet er målet for undervisningen. En tilnæringsmetode for å oppnå livslang bevegelsesglede som er praktisert i Norge i nyere tid er ved anvendelsen av multiaktivitetsmodellen. Med denne modellen i bruk er tanken at elevene skal gjennom mange forskjellige aktiviteter og tradisjonelle idretter som fotball, basket og innebandy, og dermed få høy variasjon samt oppleve mer glede og motivasjon med faget. Samtidig antas det at multiaktivitetsmodellen gir elevene mange idrettslige arenaer å prøve ut og dermed vil sjansen øke for at de finner en aktivitet eller idrett som de liker og vil videre oppsøke aktiviteten på sin egen fritid (Aasland, 2019b). Modellen struktureres ofte inn i flere små perioder. Det kan ofte se ut slik at man har to til tre uker fotball, to uker volleyball og tre uker innebandy (Aasland, 2019b). Aasland (2019b) problematiserer denne modellen ved at egenskapene som vektlegges i faget utvikles hovedsakelig utenfor kroppsøvingundervisningen ettersom at det er for lite tid i undervisningen til å lære teknikkene. Dermed er «*den dyktige elev*» i kroppsøving forbeholdt elevene som har bakgrunn fra de aktuelle idrettene.» (Aasland, 2019b, s. 65). Ut ifra dette kan det se ut til at praktiseringen av faget i nyere tid blir preget av en multiaktivitetsmodell for å variere undervisningen, med målet om å oppnå livslang bevegelsesglede.

3.2 Klasseledelse

Klasseledelse spiller en stor rolle når man skal utøve god undervisning. Mye forskning på klasseledelse ser på det som en generell kompetanse og tar ikke høyde for hvilket fag som undervises i. Aasland og Brøgger (2013) stiller seg kritisk til denne tanken og forklarer at

«klasseledelse er tett knyttet til undervisningen i faget» (Aasland & Brøgger, 2013, s. 125). En av grunnene til at klasseledelse i kroppsøving skiller seg så fra andre fag er at det ikke foregår i klasserommet, dette gjør at organiseringen blir enda vanskeligere (Aasland & Brøgger, 2013).

En som mestrer klasseledelse i kroppsøving er flink på å innarbeide gode rutiner og regler i gruppa slik at en unngår mange utfordringer, ifølge Plauborg med medforfattere (2010) er det bedre med rutiner enn regler på bakgrunn av hvordan regler tar mer oppmerksomhet og er mindre fleksible enn rutiner. I tillegg er det viktig med gode rutiner for oppstart og avslutning (Aasland & Brøgger, 2013). Når en utøver god klasseledelse i kroppsøving besitter man evnen til å vite når det er på tide å bytte aktivitet, samt at man har evnen til å illustrere og konkretisere beskjeder og teknikker. Klasselederen vil også ha klare og tydelige forventninger til hvordan overgangene foregår i undervisningen (Aasland & Brøgger, 2013). En lærer som er flink til mestre flere av disse rutinene samtidig kalles *fleiraktivitetsrutinar* (Aasland & Brøgger, 2013).

Avslutningsvis har kroppsøving et særtrekk med at det er det faget med størst sannsynlighet for at en underviser i noe som enkelte elever har større kompetanse i. Man er også svært synlig i faget, noe som gjør at enkelte lærere velger bort aktiviteter de selv mener de ikke mestrer noe særlig. Ifølge Aasland og Brøgger (2013) er det høy aksept hos kroppsøvingslærere å tilpasse undervisningen etter deres kroppslige kompetanse og flertallet av elevenes interesseområder. Dette påvirker innholdet i undervisningen og gagnar hovedsakelig dem som allerede mestrer faget godt etter som at det er godt tilrettelagt for dem. Det har derimot den motsatte effekten hos de elevene som sliter i faget (Aasland & Brøgger, 2013).

Klasseledelse defineres av Plauborg med medforfattere (2010) som arbeidet læreren gjennomfører som forebygger uro og forstyrrelser i undervisningen, i tillegg omfatter klasseledelse lærerens handlingsevne til å tilrettelegge for læring hos eleven, noe Aasland og Haugen (u.å.) sammenlikner med hvordan læreren kan gjennomføre god undervisning. Hjertet i klasseledelsesforskningen handler om at læreren får anvendt så mye tid som mulig på det faglige. Aasland og Haugen (u.å.) trekker frem en rekke kjennetegn på en god klasseleder, hentet fra en studie fra den amerikanske undervisningskonteksten i kroppsøving (Cothran & Kulinna, 2014). Faktorene som fremheves er blant annet at lærere som bruker god

tid å jobbe inn rutiner og reglement hos elevene vedrørende start av en undervisningsøkt. De skal også ha en god rutine på å dele inn elever i hensiktsmessige grupper. En god klasseleder kjennetegnes også ved at de har klargjort hva elevene trenger av tøy og utstyr, regler i skoletiden, og hvordan læreren må også inneha evnen til å bevege seg i rommet for å få et best mulig overblikk over elevgruppen. Videre er rutiner på bruk og rydding av utstyr sentralt. Avslutningsvis viser de til at læreren «*oppmuntrer sine elever, klargjør forventninger til læringsoppgaven, og ansvarliggjør elevene for deres prestasjoner*» (Aasland & Haugen, u.å., s. 2). Andre klasseledelsesegenskaper som trekkes frem av Aasland og Haugen (u.å.) er *proaktivt* arbeid, som eksempelvis er hvordan læreren avverger situasjoner og forstyrrelser før de forekommer. De beskriver også et *årvåkent blikk*, noe de beskriver som at læreren har «*øyne i nakken*» (Aasland & Haugen, u.å.). Begrepet *momentum* blir også brukt til å beskrive en flyt i undervisningen, ettersom de mest sårbare situasjonene er overgangssituasjoner. En god klasseleder har gjennomtenkt dette på forhånd, noe som står i tråd med det *proaktive* begrepet som ble tidligere presentert (Aasland & Haugen, u.å.). Aasland og Haugen (u.å.) tar for seg to caser av lærerpraksis knyttet til klasseledelse. I den første casen ser man en lærer som har et patogent helseperspektiv og er preget av en *aktiveringsdiskurs*. Læreren har derfor høy aktivitet som fokus i timen, noe som fører til mange overgangssituasjoner. De understreker i dette tilfellet, at dette medfører store krav for klasselederen med godt innarbeidde rutiner. I den andre casen, har vi en lærer som setter læring som hovedfokus i undervisningen. Læreren er «*igangsetter*», og utstyret elevene med den nødvendige informasjonen til å gjennomføre opplegget. Elevene må her tenke selv og får muligheten til bli veiledet. Dette gjør at læreren får en rolle som veileder, observatør og får muligheten til å utveksle kunnskap til elevene. Aasland og Haugen (u.å.) konkluderer med at sistnevnte fører til mindre uro og mer læring for elevene.

3.3 Vurdering

Vurdering har fått en større plass i skolen etter LK06. «*LK06 medførte omfattende endringer i læreplanen og eit uttrykt mål om å tydeleggjere det kriteriebaserte regelverket for vurdering*» (Leirhaug, 2013, s. 10). Sitatet viser til et tydeligere rammeverk for vurdering i skolen.

«*Vekt på resultatvurdering av elevar og manglande tradisjon for fagleg relevante tilbakemeldingar var to viktige sider i utforminga av LK06*» (Leirhaug, 2013, s. 10). LK06 introduserte det vi kjenner som praksisen i dag når det kommer til vurdering gjennom en

tre deling av kriterier som skal vurderes hos elevene, som er innsats, kunnskap og ferdigheter. Denne nye formen for vurdering skapte usikkerheter og debatter. Ifølge Engelsvik var endringen i vurdering aller størst i kroppsøving faget (Leirhaug, 2016).

I doktoravhandlingen sin tar Leirhaug (2016) for seg vurdering for læring, begrepet dreier seg om alle former for vurdering som har til hensikt å gi et større læringsutbytte hos elevene. Leirhaug (2016) skiller tydelig mellom vurdering for læring og formativ vurdering, ettersom vurdering for læring også inneholder summativ vurdering som kan brukes som et verktøy hvor læring er i hovedfokus.

«Tilbakemeldinger i klasserommene preges av ros for innsats og prestasjoner, og knyttes sjelden til hvordan elevene skal forbedre sitt læringsresultat» (Klette i Leirhaug, 2016, s. 12). Sitatet viser til at hvordan vurderingen som foregår ikke oppfordrer til læring. Det virker likevel å være bred enighet om at vurdering for læring og formativ vurdering kan beskrives og gjenkjennes gjennom noen sentrale prinsipper som handler om at elevene forstår læringsmålene, er kjent med kriterier for vurdering og får tilbakemeldinger som fremmer til oppnåelse av læringsmålene. Videre tilhører det prinsippene at elever engasjeres i å vurdere eget arbeid.

3.4 Nivåer av tverrfaglighet



Figur 1: Viser til nivåer av tverrfaglighet (Bolstad, 2020, s. 4)

Tverrfaglighet har i LK20 blitt aktualisert med de tre tverrfaglige temaene. Figuren ovenfor viser til de ulike nivåene av tverrfaglighet slik som de er beskrevet av Kaufmann med medforfattere i Bolstad, 2020. Drake og Reid (2018) argumenterer for at det er hensiktsmessig å følge tabellen fra venstre mot høyre ved innføring av skolens tverrfaglige arbeid. Figuren som illustreres ovenfor viser de fire stadiene for tverrfaglighet, og forklarer hva de innebærer. Det laveste nivået for tverrfaglighet er fagkobling og som lærer må man bygge videre på dette for å nå de resterende tre nivåene.

4.0 Teoriforankring

4.1 Shulmans rammeverk for ulike kunnskapsbaser hos læreren

Lee Shulman er en anerkjent forsker som har utarbeidet et rammeverk til hvordan en kan forstå læreres kunnskapsbaser. I «*Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*» viser Shulman til hvordan profesjonskunnskap var definert i denne tidsepoken samt hva profesjonskunnskapen skulle inneholde, pedagogisk teori og didaktikk (Shulman, 1986). Shulman påpeker at dette viser at pedagogisk og didaktisk kunnskap er underprioritert sammenliknet med viktigheten av lærerens egne fagkunnskap i ulike emner (Shulman, 1986).

Shulman beskriver flere typer profesjonskunnskaper som en lærer bør ha. Han foreslår at *fagkunnskap* deles opp i tre deler. *Subject matter content knowledge* beskriver kunnskapen om faget som læreren har, mengden og organiseringen av den kunnskapen læreren besitter innenfor fagfeltet. Det er her en viktig kunnskap for læreren å kunne forklare hvorfor noe er gjeldene innenfor en spesifikk «problemstilling» innenfor fagfeltet, for eksempel hvorfor hjertet slår fortere dersom man anstrenger seg. Det beskrives også at det er gunstig at læreren kan utelukke det som ikke er spesielt viktig, kontra det som er viktig innenfor et fag. Dette gjør at læreren kan anvende skjønn til å vektlegge de viktige delene av pensum (Shulman, 1986).

Pedagogisk fagkunnskap beskrives som den måten man som lærer kan anvende og forklare den fagkunnskapen man har (Shulman, 1986). Dette innebærer kunnskaper som å kjenne til de viktigste temaene innenfor faget, kunne forklare disse på ulike former for å tilpasse det til elevens forskjellige måter å lære på. Det er evnen til å kunne lære bort fagstoff på en måte som gjør det tilgjengelig for de som skal lære det. Siden man lærer forskjellig, så er det derfor vesentlig for læreren å ha en ressursbank av måter å fremstille ulike konsepter og ideer til elever. Shulman (1986) forklarer videre at innholdet i denne ressursbanken ofte kommer fra forskning og «wisdom of practice», eller erfaringsbasert kunnskap. Denne typen kunnskap omfatter også å kjenne til misoppfatninger og forforståelser knyttet til faget, hvor evnen til å reorganisere disse misoppfatningene for elevene beskriver Shulman som hjertet av pedagogisk fagkunnskap. (Shulman, 1986). Denne typen kunnskap er kjent som *pedagogical content knowledge*, eller PCK forkortet.

Læreplanskunnskap er den tredje formen for fagkunnskap som beskrives av Shulman (1986). Denne innebærer kunnskap om læreplanens innhold, at læreren er kjent med ulike alternativer som kompetansemålene åpner for. Videre trekkes det frem hvordan en

profesjonell lærer også skal være kjent med det elevene lærer i de andre fagene også, dette for å kunne trekke tverrfaglige tråder for elevene. En annen type kunnskap som beskrives ligner på den førstnevnte, men her er det hva elevene skal lære i fremtiden som er i fokus kontra de de lærer for øyeblikket. Shulman kaller dette lateral og vertikal læreplanskunnskap (Shulman, 1986). Dette blir å ha breddekunnskap om de andre fagene og «høydekunnskap» på hva elevene har lært tidligere, og skal lære fremover i læreplanen i faget.

Shulman trekker videre frem i *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, fire andre profesjonskunnskaper læreren bør inneha. Den første han beskriver er en *generell pedagogisk kunnskap*, som blant annet innebærer å ha en bred kunnskap som omfatter klasseledelse og organisering samt strukturering av undervisningen (Shulman, 1987). De tre neste profesjonskunnskapene er *kunnskap og kjennskap om elevene* som personer befinner seg i en posisjon hvor de skal lære noe og deres særegne trekk (Shulman, 1987). Denne typen kunnskap bidrar til at læreren kan bedre tilpasse undervisningsforhold og sine metoder for å undervise for at elevene skal oppnå et bedre læringsutbytte. Det samme gjelder til dels Shulmans nestnevnte kunnskap, som innebærer kunnskap om samspillet i elevgruppen (Shulman, 1987). Dette er en viktig egenskap å ha slik at man kan tilpasse til gruppens samspillsevner for å øke læringsutbytte. Videre berører Shulman kunnskap om skolens økonomiske situasjon, da denne kan forårsake begrensinger eller skape muligheter for undervisningsmateriale og muligheter. Kunnskap om ulike kulturer og samfunn er også relevant kunnskap som lærer (Shulman, 1987). Kompetanse om utdanningens formål og verdier og dets begrunnelse er den sistnevnte kunnskapen Shulman berører (Shulman, 1987).

4.2 Kilder til profesjonskunnskap

Shulman påpeker fire kilder til profesjonskunnskap. Med hensyn til oppgavens omfang og materialets relevans nevnes kun tre av disse i denne delen, hvor den siste blir utdypet. De fire kildene er fagkunnskap, som beskrevet tidligere i gjennomgangen. Videre er det ramme faktorer og undervisningsmateriale, den tredje kunnskapskilden er vitenskapelig litteratur og forskning på didaktikk, pedagogikk og læring (Shulman, 1987). Den siste kilden til kunnskap kalles «wisdom of practice». Dette er erfaringsbasert kunnskap, læreren som pedagog sin opparbeidde erfaring innenfor profesjonen sin.

«Practitioners simply know a great deal that they have never even tried to articulate.»
(Shulman, 1987, s. 12).

Denne typen kunnskap forklarer Shulman at det er utfordrende å presist artikulere. Derfor foreslår han et økt fokus på forskning som tar for seg hva og hvorfor erfarne lærere tar de valgene de gjør, i ulike scenario (Shulman, 1987). Erfaringsbasert kunnskap er et viktig element i rollen som lærer, og er i kontinuerlig utvikling under arbeidet.

5.0 Metode

I dette kapitlet skal vi først presentere hvordan vi metodisk har gått fram for å skape vårt empiriske material. Deretter vil vi vise hvordan vi har bearbeidet dette materiale. Avslutningsvis vil vi redegjøre for hva vi har gjort for å styrke kvaliteten i undersøkelsen, samt foreta noen etiske betraktninger.

5.1 Sosialkonstruksjonismen

Vi valgte å forske gjennom et sosialkonstruivistisk perspektiv, i dette perspektivet er man opptatt av å forstå andre menneskers kunnskap og erfaringer gjennom deres livsverden. Denne kunnskapen skapes i samspill mellom forsker og deltakere i studien gjennom en aktiv dialog hvor man undersøker deltakerens livsverden og samspill med miljøet og andre mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi valgte å forske i med dette perspektivet, fordi sammen med lærerens erfaringer skaper vi kunnskapen da vi undersøker fenomener og oppfatninger lærere selv har om hva slags kunnskaper de oppfatter som nyttige og essensielle i fagets praksis for lærerrollen (Braun & Clarke, 2006). Vår studies metode samsvarer med flere av faktorene i et sosialkonstruivistisk perspektiv.

5.2 Vår forståelse

Etter å ha gjennomført femåring lærerutdanning med fokusfag kroppsøving, er vi trygge på at vi har fått mange erfaringer gjennom å ha hatt mange forskjellige praksislærere samt jobbet på flere skoler i løpet av disse fem årene. Vi var svært klar over at vi hadde en del forkunnskaper og forestillinger knyttet til studiens tematikk, dette gjorde utforming av intervjuguide langt enklere, men det var også en utfordring at vi ikke nødvendigvis hadde et nøytralt ståpunkt selv, noe som vi alltid måtte være bevisst på, spesielt i utarbeidingen av funnene og diskusjonsdelen (Postholm & Jacobsen, 2018). I studieløpet har vi fått forkunnskaper om hvordan diskurser er styrende i praktisering av faget, samt habituelle forståelser som vanskeliggjør fagets omstilling. Kritisering av fagets manglende læringsinnhold har vi kunnskaper om, samt hvordan faget er konstituert. Vi har innblikk i fagets historie. Ny læreplan har blitt innført i vårt studieløp, som tydeliggjør mestring i faget fremfor en resultatorientert praksis. Vi har også ekstensiv innføring i anatomiske og fysiologiske kunnskaper om kroppen. I tillegg til å tilegne oss varierte undervisningsaktiviteter med ulike

fokus og læringsutbytter, med et særlig blikk på alternative bevegelsesaktiviteter som har fått sin plass i LK20. Dette kan gi implikasjoner for oss som forskere.

5.3 Kvalitativt forskningsintervju

Lærerpraksis er komplisert, og vi er avhengig av variert og grundig data for å kunne forstå settingen og hvorfor de praktiserer som de gjør. Dermed ble det naturlig med et få antall intervjukandidater, hvor vi gjennomførte grundige intervjuer. Grunnet problemstillingen ble det hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode for å svare på problemstillingen. Kvalitativ metode brukes ofte, og normalt sett med kvalitative intervjuer for å samle inn dataen for å svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne metoden var intervjukandidatene både kjent med og komfortable med, samtidig er det en god metode for å skape forståelse og kunnskap om intervjuobjektens livsverden, dette er i tråd med det vitenskapsteoretiske perspektivet vi har tatt utgangspunkt i. Denne dataen hentes ofte gjennom fortellinger og historier av deres livsverden. Kvale og Brinkmann i Christoffersen og Johannessen (2012) «*karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og formål.*» dette formålet i vårt tilfelle var å forstå hvilke egenskaper, kunnskaper og ferdigheter en kroppsøvingslærer trenger for å praktisere god kroppsøvingspraksis. Dette prøvde vi å komme frem til med en så naturlig samtale som mulig uten at kandidaten opplevde det som en slags utspørring, men at vi hadde en samtale rundt deres opplevelse av faget og hva som de så på som kjennetegn på god praksis i faget.

For å best mulig utbytte av kunnskapen til intervjukandidatene valgte vi semistrukturert intervju. Et semistrukturert eller *halvstrukturert intervju* inneholder en intervjuguide som er lagd i forkant av intervjuene akkurat som i strukturert intervju. Forskjellen ligger i at rekkefølgen på spørsmålene kan variere etter hva som passer i det enkelte intervju og en har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Leseth & Tellmann, 2018). Det er også mer brede spørsmål i et semistrukturert intervju, hvor en har mulighet til å bevege seg tilbake i intervjuet hvis det føles naturlig. Intervjukandidaten svarer med egne ord på spørsmålene og det er ingen form for ferdigstilte svar slik som det kan være i strukturerte intervjuer. Med andre ord har vi som forskere ingen mulighet til å påvirke svarene og vi får en tydeligere innsikt i hvordan kandidaten forstår spørsmålene vi stiller. For oss var det viktig at intervjuet inneholdt en form for standardisering derfor valgte vi å stille de samme spørsmålene til alle, altså de som var lagt til i intervjuguiden, mens oppfølgingsspørsmålene varierte hvert intervju. Denne formen for

organisering var svært fordelaktig med tanke på den tematiske analysen vi gjennomførte i etterkant. Samtidig ga dette oss rom til å sortere oppfølgingsspørsmål i en egen kode (Christoffersen & Johannessen, 2012).

5.4 Rekrutteringsprosessen og presentasjon av utvalg

Etter som at vi bruker kvalitativ metode har vi som fokus å få mest mulig data ut av et fåtall intervjuobjekter. Antallet informanter vil variere ut ifra problemstillingen og hva slags gruppe vi har intervjuet. Og desto mer heterogen gruppen er, desto færre informanter trenger en som regel (Christoffersen & Johannessen, 2012). Siden vi har innhentet oss lærere som jobber aktivt som kroppsøvlingslærere har vi en ganske så homogen gruppe, med dette i tankene fokuserte vi på at kandidatene skulle være mest mulig heterogene utenfor yrkesvalg, med faktorer som kjønn, erfaring og utdanning. Dermed ente vi på syv kandidater til intervjuene.

Rekrutteringsprosessen vår foregikk som følger, vi kontaktet skoler vi hadde jobbet på og vært i praksis på, etter å ha fått det godkjent av skoleleder forhørte vi oss om noen lærere kunne tenke seg å stille til intervju angående kunnskaper man trenger som kroppsøvlingslærer. Hovedkriteriet var at de jobbet aktivt som kroppsøvlingslærere fra første til syvende trinn. Dette ga oss en god mulighet for at intervjukandidatene har kunnskaper og erfaringer som er nyttige for forskningen vår. Dette kalles *strategisk valg* (Dalland, 2007). Ettersom at deltagelse til intervju ikke var et problem hadde vi fokus på å få tak i en heterogen gruppe, for å dekke et vidt spekter av kunnskaper og erfaringer. Vi hadde totalt syv deltagere med mulighet til flere om noe skulle mangle eller virke uklart. Etter vi hadde gjennomført de syv intervjuene opplevde vi det som kalles et *metningspunkt* (Dalland, 2007). Det vil si vi opplevde at det ikke kom noen ny informasjon til problemstillingen og at det derfor ikke ville være hensiktsmessig å gjennomføre enda flere intervjuer.

Informantene består av sju personer med ulik alder, kjønn, arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn, dette er beskrevet i tabellen nedenfor.

Navn	Kjønn	Alder	År i arbeid	Studiepoeng
Oskar	Mann	42	8	0
Kjetil	Mann	27	3	0
Matilde	Kvinne	28	2,5	60
Fredrik	Mann	38	11	60
Trine	Kvinne	39	8	60
Isak	Mann	50	28	120
Pål	Mann	39	15	180

Tabell 1: Oversikt over informantene

5.5 Intervjuguide

For å gjennomføre vellykkede intervjuer er vi avhengig av en god intervjuguide. Når vi utarbeider intervjuguiden vil det også hjelpe oss til å forberede oss *faglig og mentalt* til selve intervjuene (Dalland, 2007). Intervjuguiden er ikke bare for oss, den er for intervjuobjektet også, og gjennom en faglig samtale vil vi forstå hverandre bedre, gjennom at vi har ulike erfaringer og forståelser rundt det aktuelle temaet. Når vi lager selve intervjuguiden ser vi at desto mer planlagt og velstrukturert intervjuet er, desto mindre overraskelser får man i form av uventede svar eller informasjon (Dalland, 2007). Motsatt er det hvis intervjuet er spontant, da vil sjansen for overraskende svar være langt større. Desto mer kunnskaper og erfaringer du har desto mindre struktur trengs det for å få et godt intervju (Dalland, 2007). Vi valgte ut ifra vår erfaring fra utdanningen, og liten erfaring ute i selve skolen spesielt sammenlignet med flere av dem vi intervjuet at det var viktig med god struktur. Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem at dersom svarene man får er inkonsekvente bør man omformulere eller gjenstille spørsmål, de trekker også frem at ledende spørsmål ikke hører hjemme i et intervju.

Vi valgte å dele opp intervjuguiden som følger, presentasjon av oppgaven, litt om deg, tanker om faget og til slutt lærerens tilnærming til undervisning i faget. Intervjuguiden kan lages på flere måter, i vårt tilfelle satt vi opp ferdig utformede spørsmål. En annen viktig oppgave til intervjuguiden når man gjennomfører et semistrukturert intervju er at den hjelper oss å holde oss til problemstillingen, samtidig som at vi har en tydelig plan for hva vi skal gjennom. Den gir også et naturlig rom for oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2007). Vi opplevde ikke noe behov for noen store endringer da vi gjennomførte intervjuene. Vi endret kun et litt spørsmål. Det var «Hva mener du er sentrale kunnskaper og egenskaper for å kunne utøve god kroppsøvingundervisning? Teoretisk – faglig – pedagogisk?». Dette endret vi ved å stykke det opp, etter kunnskaper og egenskaper. I etterkant ser kunne vi stykket det opp enda mer med de tre begrepene. Dette gjorde vi ikke under intervjuene. Etter intervjuene satt vi igjen etter intervjuene med lite overraskelser fra intervjukandidatene.

5.6 Pilotintervju

Vi var litt usikre på hvordan selve intervjuet vil gå, så først gjennomførte vi intervjuet på hverandre. Postholm og Jacobsen (2018) understreker at det er en fordel å ha gjennomgått pilotintervju før de faktiske intervjuene skal gjennomføres, da det forbereder oss som forskere enda mer på hvordan den settingen utspiller seg. Her var det tydelig at vi satt på mye av de samme kunnskapene og vi følte ikke vi ble noe mer forberedt for de faktiske intervjuene. Derfor valgte vi å gjennomføre et pilotintervju av en medstudent. Dette gjorde oss tryggere på selve intervjuet, vi fikk en langt tydeligere formening om hvor lang tid intervjuene cirka vil vare, og vi fikk en pekepinn på hvordan det ville utspille seg. Dette var en uklarhet som vi ikke evnet å se selv, siden vi var så dypt inn i problemstillingen som spørsmålene hadde utsprunget fra. Etter dette kjente vi at vi var klare for å begynne å intervju kandidatene.

5.7 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Informantene fikk samtykkeskjema og intervjuguiden tilgjengelig med en gang, slik at de hadde muligheten til å forberede seg til intervjuet. Vi foretok intervjuene sammen, med kandidatene alene. Vi valgte derfor å planlegge i forveien hvem som skulle stille de forskjellige spørsmålene som var planlagt på forhånd, mens den andre prøvde å fokusere enda mer på oppfølgingsspørsmål. Rekkefølgen på hvem av oss som stilte spørsmål valgte vi å variere hver eneste gang, slik at vi fikk ulike muligheter til å tenke og reflektere over sidespørsmål mens den andre foretok samtalen. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på skolene til de representerte lærerne slik at de skulle føle seg komfortable. Dette anbefales at deltakere i

studien selv kan velge lokasjon for intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Alle kandidatene valgte arbeidsplassen som lokasjonen for intervjuene. Vi spilte inn intervjuene på lydopptaker, noe deltakerne ble informert om i samtykkeskjema, og før vi startet intervjuet. Vi foretok først tre intervjuer på samme dag. Vi merket at det var svært krevende å gjennomføre tre intervjuer etter hverandre. Deretter hadde vi en ukes mellomrom som ga oss tid til å transkribere og presisere til de fremtidige intervjuene. Den neste uken gjennomførte vi to intervjuer rett etter hverandre. Vi merket at det gikk lettere og vi følte vi var mer avslappet rundt disse to intervjuene. De siste to intervjuene fullførte vi i slutten av den uka. Vi hadde også andre lærere som var engasjerte slik at vi hadde mulighet til å gjennomføre enda flere intervjuer om vi opplevde at vi manglet noe. Men som nevnt i selve rekrutteringsprosessen opplevde vi et metningspunkt (Dalland, 2007) etter det syvende intervjuet og derfor valgte vi å si oss ferdig med datainnsamlingen vår. Intervjuene var en god opplevelse, lærerne vi intervjuet var engasjerte i samtalene og vi opplevde stort sett ingen «trege» starter på samtalene. Stort sett var intervjuene ganske like, selv om kunnskapen som ble frembrakt varierte stort. Vi informerte med en 45 minutters tidsramme på intervjuene, hvor de til slutt varte mellom 28 til 43 minutter.

5.8 Transkripsjon av intervjuene

Intervjuene ble tatt opp på lydopptak slik at vi kunne være helt til stede i samtalen uten å frykte at vi vil miste noe av dataen, dersom vi ikke husket det. Å gjennomføre intervju krever full konsentrasjon av forskerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuene var spredt litt ut over en to ukers periode noe som ga oss rom til å kunne begynne transkriberingen kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Dette var fordelsmessig slik at dersom vi var usikre på noen utsagn, var det nært i hukommelsen samtidig som vi hadde opptaket å arbeide med. I transkripsjonen utela vi å ta med lyder og «renskrev» det til tekst. Dalland (2007) forklarer at man kan miste det han kaller «sandkorn» i arbeidet med transkripsjon, det er derfor viktig å ta seg god tid. Transkriberingsprosessen er en god måte å bli godt kjent med datamaterialet på (Braun & Clarke, 2006). Dette erfarte vi også etter å ha transkribert intervjuene, så var det enklere å diskutere innholdet, enn like etter intervjuene. Vi opplevde at det hadde stor nytteverdi å jobbe grundig med transkriberingsprosessen.

5.9 Tematisk analyse

Etter gjennomføring av intervjuene satt vi rundt med 5000 ord per intervju, men det var uoversiktlig og vanskelig å holde oversikten på hva som svarte på oppgaven. Vi valgte derfor å gjennomføre en tematisk analyse av dataen. Ifølge Braun og Clarke er tematisk analyse en svært bred metode, den passer til å analysere kvalitative data, siden den er så fleksibel. Braun og Clarke (2006) argumenterer for at metoden egner seg for nye forskere innenfor kvalitative studier. Når en bruker tematisk analyse, har man i hovedsak to fremgangsmetoder. Først har vi en induktiv eller «*bottoms up*» metode eller deduktiv metode eller «*top-down*». En induktiv metode i denne sammenhengen innebærer at dataen styrer hva teamene blir, og at man derav ikke forsøker å «presse» dataene inn i forhåndsbestemte temaer. Likevel er det umulig for forskere å frigjøre seg helt fra forhåndskunnskap tilknyttet teoretisk og epistemologisk kunnskap (Braun & Clarke, 2006). Vi har anvendt Shulmans (1987) sine kunnskapsbaser som teoretisk rammeverk for studien, dette har spilt inn på hvordan vi har kategorisert funnene i vår studie.

Ifølge Braun og Clarke er tematisk analyse lite anerkjent og med den store friheten som metoden innehar kan det være utfordrende å anvende den godt. Det finnes lite retningslinjer på hvordan en kan bruke tematisk analyse som et godt verktøy derfor utarbeidet Braun og Clarke seks trinn for å gjennomføre tematisk analyse av kvalitative data. Disse seks trinnene må ikke nødvendigvis følges etter rekkefølge, det kan være gunstig å gå frem og tilbake i de seks trinnene, for å utarbeide det beste materialet fra dataen som er innsamlet (Braun & Clarke, 2006).

Det første steget er ifølge Braun og Clarke er å bli godt kjent med dataen. Her er jobben til forskeren å kjenne dataen inn og ut, ved å lese og re-lese dataen i tillegg til å skissere de første rammene og notatene for datasettet. Andre viktige punkter her er at dette er tidkrevende arbeid, men å ta seg god tid er viktig, da man blir ekstra godt kjent med dataen da (Braun & Clarke, 2006).

I Fase to av analysen er hensikten å sortere datasettet til de minste meningsbærende dataene som virker interessante med tanke på problemstillingen. I kodingsprosessen kan det hende at enkelte funn er aktuelle i flere temaer, og det er anbefalt å kode så mye som mulig (Braun & Clarke, 2006). Vi kodet ut utsagnene, sammen med dets kontekst. Eksempelvis når en lærer

begynte å beskrive rollen som klasseleder eller klasseledelses-strategier kodet vi dette med temanavn klasseledelse.

I steg tre skal man se etter sammenhenger og likheter innenfor de ulike kodene man har skapt og se om temaer overlapper. Man forsøker å skape i denne fasen og det kan være hensiktsmessig å visualisere kodene og temaene i form av tankekart eller lignende. I denne fasen er det også viktig å ikke «kaste» bort noe av arbeidet, da det kan være nødvendig å endre, raffinere eller fjerne temaer senere (Braun & Clarke, 2006).

Når vi begynte å sette kodene inn i de forskjellige temaene kom vi på flere temaer som passet for å få utsagnene til å passe bedre inn i den tematiske analysen. Noen av utsagnene var relevante i flere av temaene. Derfor valgte vi å lage et eget ark hvor vi hadde temaet og alle utsagnene som kom under dette temaet. Dette hjalp oss godt i neste fase. Når vi nå hadde sortert alle utsagnene vi oppfattet som interessante, var det langt lettere for oss å se etter mønstre, sette dem sammen, og sette dem opp mot problemstillingen på en oversiktlig måte, slik at vi kunne igangsette steg fire i analysen. Etter denne fasen identifiserte vi 15 temaer.

I steg fire i analysen skal man se igjennom de temaene man har identifisert, og raffinere de for å snevre seg inn på de faktiske temaene som skal med i oppgaven. Her er det naturlig at noen temaer ikke hører hjemme, og at enkelte vil falle sammen med andre og forme nye temaer. Dataen som hører hjemme under det gitte temaet skal være meningsfylt og ha en logisk tilhørighet underliggende det temaet. Når man har gjort dette, gjennomgår man temaene i en to-steps prosess. Først ser man på alle utdragene som tilhører det aktuelle temaet, for å sjekke for koherens. Deretter ser man på dataene innenfor temaene i et helhetsperspektiv knyttet til hele datasettet og sjekker at det representerer dataen du har samlet på en reliabel og riktig måte (Braun & Clarke, 2006). For eksempel når lærerne kom inn på temaet vurdering, var det viktig i etterkant å se igjennom dataen som tilhørte for å sjekke at det passet inn og var relevant til vår oppgaves problemstilling.

Det ble for bredt med 15 temaer og vi måtte begynne å gjennomgå dataene for å identifisere temaene som hadde relevans for oppgaven. Gjennom å få alle utsagnene til et tema på et ark ble det langt lettere å se temaer som hadde flere av de samme punktene, noe som indikerte som et tegn på at vi burde se på hva som gjør at et gitt utsagn hører hjemme i det og det temaet. Vi opplevde også at noen av temaene ikke var i tråd med problemstillingen, derfor ble

de fjernet. Det ble også lettere for oss å se hvilke utsagn som var feilplassert når vi fikk alle oversiktlig plassert under et gitt tema. Nå var det mer oversiktlig og vi kunne se hva som var mest relevant og interessant i henhold til problemstillingen. Vi satt igjen med fire temaer etter dette steget ble gjennomført. Etter arbeidet i fase fire var det langt mer sammenheng mellom temaene, utsagnene og problemstillingen. Dette gjorde at vi kunne spisse temaene enda mer opp mot problemstillingen og vi fikk tydelige rammer rundt de fire temaene som ble klasseledelse, fagkunnskap, vurderingskompetanse og å jobbe på tvers av fag.

Steg fem i analysen er å definere og navngi temaene, dette er noe man naturligvis har gjort i forkant, ofte uten å tenke over det. Derfor er det viktig å bruke tid på å gi temaene navn i denne fasen som sier noe om hva de handler om, og at de er presise. I denne fasen skal man skrive en form for historie som forteller om hva temaets hovedpunkter er og presentere dets data-korrelasjon. Det er også viktig at temaet som skal med i oppgaven passer inn i den og problemstillingen (Braun & Clarke, 2006).

I siste fase skal resultatene av analysen presenteres. I denne delen skal man overbevise leseren om at dataene og temaene som presenteres har prevalens og er valide. For at dette skal gjøres kreves en konsis, logisk og ikke-repeterende måte å presentere temaene på. Braun og Clarke eksemplifiserer med at man må ha nok datautdrag i temaet for å overbevise leseren om at temaet er aktuelt. Det bør også inneholde argumentasjon for at det står i tråd med forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006).

Vi har utarbeidet temaene (i) Klasseledelse (ii) Å jobbe på tvers av fag (iii) Å kunne mange aktiviteter (iv) Vurderingskompetanse. Disse var gjennomgående hos alle intervju kandidatene og vi kunne trekke flere tråder mellom utsagnene og vi var nå klare for å produsere selve resultatkapitlet ut ifra analysen og datamaterialet vi samlet inn.

5.10 Relabilitet og validitet

Reliabilitet dreier om hvor troverdig noe er. I vårt tilfelle dreier det seg om hvor troverdig dataen vi har skapt i samarbeid med informantene. Det finnes flere forskjellige strategier for å teste reliabiliteten på forskningen. For eksempel kan en gjennomføre forsøket på nytt noen uker senere. Dette kalles *test – retestreliabilitet*. Hvis resultatet blir likt, antyder det en reliabilitet. En annen indikasjon på høy reliabilitet er at flere forskere har kommet frem til samme svar og heter *interreliabilitet* (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er to måter å

knytte reliabilitet til studien. Forskeren(e) reflekterer over egen påvirkning, hva slags forkunnskaper som ligger til grunn, relasjonen mellom forskere og forskningsdeltakere for å nevne noen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Validitet omhandler gyldigheten til studien. Er funnene gjeldene? Vi skiller mellom indre gyldighet og ytre gyldighet. I henhold til en intern gyldighet kan man stille seg spørsmålet om det man har funnet, representerer teoretiseringen på en god måte? (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er også sentralt at deltakerne i studien kjenner seg igjen i utsagnene som presenteres i studien. Dette kalles deltakervalidering (Postholm & Jacobsen, 2018). En måte å gjøre dette på, er å la deltakerne være førstelesere av studien, dette gjør vi nærme innleveringsfristen. Det vil forsterkes for andre lesere dersom utsagnene som presenteres fra datainnsamlingen samsvarer med de konklusjoner som trekkes i forbindelse med de gitte utsagnene, Postholm og Jacobsen (2018) definerer dette som confirmability.

Ekstern gyldighet handler om hvor overførbare funnene er til andre kontekster, eksempelvis i hvor stor grad funnene i denne studien samsvarer med det man hadde funnet i en annen kontekst, som andre skoler, eller en svensk-skolekontekst. Postholm og Jacobsen (2018) bruker eksempelet at leseren av studien kan si «Dette ligner mye på min situasjon!». Man får da en overførbarhet mellom leserens kontekst og funnene i studien. Andre virkemidler som styrker den ytre gyldigheten er detaljerte beskrivelser som er formulert subjektivt (Postholm & Jacobsen, 2018).

5.11 Ethiske overveielser

I forskning er det noen etiske grunnlinjer som man må følge, disse tre er informert samtykke, krav på privatliv og kravet til korrekt gjengivelse (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er derfor vårt ansvar som forskere å ivareta disse, både for vår egen, og kandidatenes del.

5.11.1 Ethiske godkjenning av NSD og FEK

Siden vi bruker intervju og innhenter personidentifiserende opplysninger må forskningsprosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De skal også godkjenne prosjektet. Dette skal gjøres 30 dager før datainnsamlingen kan begynne (Postholm & Jacobsen, 2018). Etter godkjenning av NSD skal det søkes i FEK. Dette er etisk godkjenning på Universitetet i Agder. FEK skal godkjenne at oppgaven er etisk forsvarlig å gjennomføre.

5.11.2 Informert samtykke og konfidensialitet

Innledningsvis i delkapitlet nevnte vi tre krav som skal dekkes. Informert samtykke er et av disse, og innebærer at informantene blir informert om hva som er grunnlaget med prosjektet. Hva vi forsker på, og problemstillingen vi undersøker. Her kommer det også tydelig frem at kandidaten har mulighet til å trekke seg når som helst (Postholm & Jacobsen, 2018). Ettersom at vi har valgt en kvalitativ metode er det viktig at kandidatene blir lovet konfidensialitet, slik at de ikke kan bli gjenkjent gjennom dataene de har oppgitt. Dette har de fått tydelig klarering på gjennom samtykkeskjema slik at de er til rådighet å prate fritt, og vi får samlet inn så konkret data som mulig. Konfidensialiteten opprettholdes gjennom å gi intervjuobjektene pseudonymer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Postholm og Jacobsen understreker at anonymitet kan være vanskelig å oppnå, da det er et løfte om at det skal være umulig å knytte opplysninger til informasjonen, derfor blir konfidensialitet brukt i denne sammenhengen. Alle deltakerne i studien har signert samtykkeskjema.

5.11.3 Korrekt gjengivelse

Som forskere er vi ansvarlige for å gi en korrekt gjengivelse av funnene vi har utforsket. Dette er på grunnlag av den etiske ivaretagelsen av deltagerne som har satt av tid til å bidra til vårt forskningsprosjekt. Det skal ikke komme noen form for falske eller endrede utsagn i forskningsprosjektet. Vi er trygge på at vi har en god og troverdig gjengivelse av deltakerne, grunnet at vi har spilt inn og transkribert intervjuene. Eneste endringene som vi har gjort er å fjerne muntlig språk. Vi har felles overveiet all dataen sammen og unngått å ta utsagn ut av kontekst. Dataen skal heller ikke sette kandidater i dårlig lys, eller noe som kan føre til noe skade for dem. I tillegg er det også normal praksis at deltakerne kan lese igjennom først, grunnet deres bidrag til oppgaven, noe vi har intensjoner om å oppfylle (Postholm & Jacobsen).

6.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene fra den tematiske analysen. Temaene som vi har identifisert, består av sentrale komponenter som en lærer trenger kunnskap og erfaring i, i praksisen sin. Kunnskapen om de følgende tematikkene tolket vi som elementære for kroppsøvingpraksisen deres.

6.1 Klasseledelse

Flere av informantene trakk fram betydningen av at lærere på barnetrinnet må beherske klasseledelse. Eksempelvis nevner Mathilde at hun

«er mer tydelig når jeg har kroppsøving fordi at det er så utrolig viktig altså. Det er mye mindre oversiktlig da de beveger seg i en stor hall. Når du da skal gi en beskjed, så er du nødt til å ha etablert noen gode rutiner på ting ja. Men jeg prøver jo å være den samme trygge læreren.»

(Mathilde)

Mathilde trekker frem at hun legger stor vekt på tydelighet og effektiv kommunikasjon som viktige aspekter ved klasseledelse i kroppsøving. Hun understreker at det er viktig å være kort og konsis i sin kommunikasjon og å sette elevene i gang så raskt som mulig. Videre påpeker hun at klasseledelse kan være mer utfordrende i kroppsøving enn i andre fag på grunn av den mindre oversiktlige hallen, noe som krever gode rutiner for at elevene skal motta beskjeder effektivt.

Læreren understreker også betydningen av å være «den samme trygge læreren» som i klasserommet. Vi tolker dette sitatet som at hun ser behovet for å være autoritativ gjennom å være enda tydeligere og bestemt som lærer i kroppsøving på grunn av fagets spesielle utfordringer, men at hun ser betydningen av å fremstå som trygg for sine elever.

Oskar kommer også inn på betydningen av å være trygg ovenfor sine elever, samt betydningen av å skape gode relasjoner.

«Jeg kan ha tatt med meg litt ting fra fotballen som jeg kan ha med meg inn i lærerrollen, for eksempel at jeg var som en klasseleder der, så tror jeg at jeg har med litt fra fotball... Jeg tror jeg får det fram det at det er en tydelig voksen. Når du spiller på et lag så bygger du relasjoner som leder, du bygger relasjoner til de du er på laget

med, og det tenker jeg og jeg har tatt med meg inn i klasserommet med å bygge relasjoner for mine elever, og det at de vet hvordan de spiller på lag og det. Det er jo det du skal. Du som lærer skal egentlig bygge et lag eller bygge en familie? Det er ditt ansvar å bygge denne gode familien og det tror jeg har tatt med meg mye fra fotballen.»

(Oskar)

Oskar legger tydelig frem at det å «bygge en familie» legger han stor vekt på i sin praksis. Dette har han med seg fra fotballkarrieren hvor jobben hans som lagets kaptein og lagspiller var å bygge relasjoner både som leder og lagspiller. Han ordlegger seg med at han bygger relasjoner «for» sine elever, noe som indikerer at han bruker tid i arbeidet sitt på å legge til rette for at elevene skal kunne bygge relasjoner seg imellom for å skape et positivt læringsmiljø basert på samarbeid og felleskap i klassen. Han understreker også at denne erfaringen med fotball forsterker hans rolle som en tydelig voksen og lederfigur for elevene. Flere av informantene trekker med andre ord frem betydningen av å skape gode relasjoner med sine elever som viktig.

Isak trekker frem nedenfor at evnen til å se hva som fungerer og ikke fungerer er viktig som kroppsøvlingslærer. Nærmest «kjenne på rommet» hvordan aktiviteten fungerer. Han beskriver at erfaring er sentralt for å kunne se dette i praksis og ta de beslutningene.

«Jeg har jo hatt studenter selv i kroppsøving som ikke ser dette. Ja, altså, du må gjøre noe. Dette fungerer ikke. Dette er jo elendig i en time. Du må gjøre noe, og det er en kjempeviktig egenskap som jeg tror det er lettere for en med trent øye å se. En som har erfaring med det.»

(Isak)

Flere informanter trakk også fram betydningen av å kunne organisere og planlegge undervisningen.

«Merker godt de kroppsøvingstimene du har planlagt godt og de timene du har tatt litt på sparket.»

(Kjetil)

Som Kjetil trekker frem her vil planlegging ha betydning for lærerens oppfatning av timens kvalitet. Han uttrykker at tydelighet og struktur var vesentlig for å lykkes i kroppsøvingen, noe som krever planlegging. Informantene i studien beskrev en god kroppsøvingstime som en time som var godt planlagt, hadde en tydelig oppstart og avslutning, samtidig som at det bør være et mål for timen. Angående planlegging av kroppsøvingstimen til informantene kommer det frem at kroppsøving ikke er faget som blir prioritert i planleggingsarbeidet, ettersom man kan ta det på sparket. Dette argumenterer flere med at er som følge av tidsklemmen i læreryrket.

«På de eldste trinnene er det lettere å få de til å sette i gang med aktivitet. Du kan ha mer styrketrening, og de ulike aktivitetene går litt mer automatisk. På ungdomsskolen så går det litt automatisk å gå i garderoben, komme seg ut, sette seg på benken, mens med de små trinnene så må du være helt konkret på. Når vi kommer inn, løper du 5 ganger frem og tilbake. Da har du gjort det, sett deg på benken. Sitt stille på benken. Hold beina i ro. Du må være veldig konkret på hva er det du skal hele tida i gymsalen. For det er mye rom, mange som løper. Mange vil gå rundt omkring.»

(Kjetil)

Det kom også frem at det krevde gode relasjoner til klassen for å skape de rutinene som gjorde det mulig å ha kroppsøving på en effektiv måte. Flere argumenterer for at det krever mer klasseledelse i kroppsøving enn i andre fag, da det er kaotisk, uoversiktlig og elevene er under andre rammefaktorer enn det de normalt sett er vant til i skolehverdagen. De lærerne som har undervist på ungdomsskolen viser til at det er mindre krevende av læreren å lede klassen, siden elevene har de rutinene inne fra de tidligere årene på skolen. Det kommer frem i intervjuene at klasseledelse er en sentral kunnskap for kroppsøvingslæreren.

6.2 Jobbe på tvers av fag

Et tema som informantene stadig involverte i intervjuene var tverrfaglig arbeid i forbindelse med kroppsøving. Lærerne argumenterer sterkt for fysisk aktivitet i skolehverdagen, og flere understreker at læringsutbytte med økt fysisk aktivitet er like stort eller mer.

«Å tenke fysisk aktivitet inn i de andre fagene. Litt tverrfaglighet der. Vet jo det at jo mer elevene beveger seg og rører på seg i alle fag egentlig. Jo bedre lærer de av det.»

(Pål)

Utdraget ovenfor viser at Pål ser arbeid med tverrfaglighet som en mulighet for at elevene kan være mer fysisk aktive i andre fag, noe han ser på som verdifullt også med tanke på læring. Det kommer også frem flere eksempler på andre måter å jobbe tverrfaglig på i kroppsøvingen, enkelte kandidater kommer inn på anatomiarbeid og språklæring som en del av deres undervisning. I tillegg eksemplifiserer han med «brøkløype» hvor man skal løpe brøkdistanser av for eksempel en fotballbane.

«Jeg altså vi jobber med det. Det er vanskelig å jobbe tverrfaglig. Noen ganger synes jeg er for dårlig til å jobbe tverrfaglig i kroppsøving. Det blir litt sånn stående for seg selv. At vi er flinkere til å jobbe tverrfaglig i andre fag»

(Trine)

Det er tydelig at Trine synes at tverrfaglighet er utfordrende i kroppsøving. Hun stiller seg positivt til den nye læreplanen, spesielt folkehelse og livsmestring og elevmedvirkningsaspektene som kommer til syne i LK20. Trine forklarer at hun fletter folkehelseaspektet inn i sin undervisning ved å for eksempel drive med styrketrening i undervisningen sin.

«Jeg tror nok kanskje det med tverrfaglighet har blitt litt, altså gått litt mer opp for meg at kroppsøvingen er en utrolig fin mulighet til å implementere andre fag i. Jeg har nok blitt bedre på det fordi at jeg har fått mer erfaring og at jeg er tryggere i rollen som lærer, at det er enklere å prøve ut nye ting og utfordre seg selv litt kanskje.»

(Matilde)

Matilde viser til at hun gjennom arbeidserfaring har utviklet en trygghet i lærerrollen som har gitt henne tryggheten som trengs for å utfordre seg selv. Hun ser tydeligere på kroppsøving som et fag som er veldig gunstig til å anvende for tverrfaglig arbeid i skolen. Flere av informantene trakk fram betydningen av at en som lærer bør kunne, aktivt bruke kroppsøving og fysisk aktivitet som en grunnmur i sitt arbeid med de tverrfaglige temaene.

«Det er at det er rom for mer lek, vi tør å gjøre mer i dag i fagfornyelsen enn det man kanskje gjorde før, før var jeg jo veldig sånn opptatt av å lese kompetansemålet. Hva

står det egentlig der? Mens nå står det kanskje litt mer sånn at du tør å liksom å sprette det ut litt mer, du tør å gjøre litt mer.»

(Oskar)

Oskars utsagn antyder at han har fått en slags trygghetsfølelse med å utøve lærerarbeidet sitt med en «lovlig» som har kommet frem i LK20. Han spekulerer i at det ikke var «ulovlig» før, men nå passer det fint med læreplanen. Dette viser til at dette er noe han har ønsket eller har drevet med i sin undervisningspraksis før. Han beskriver at han involverer fysisk aktivitet og lek oftere i undervisningen i andre fag. Dette viser til en litt løsere tilnærming til rammene i skolehverdagen som åpner for mer kreativ og variert undervisning som følge av ny læreplan og dens forandringer i skolepraksisen.

Informantgruppen stiller seg samstemt når det kommer til ny læreplan og det den medbringer for kroppsøvingfaget. Det er en felles enighet om at tverrfaglig arbeid er relevant i dagens skole og anvender det ofte i sin praksis. Lærernes tanker om tverrfaglighet indikerer stort sett at kroppsøving blir brukt som et fag som er synonymt med fysisk aktivitet og hvis man da, inkluderer andre fag med fysisk aktivitet, jobber man tverrfaglig med kroppsøvingen. Flere av kandidatene beskriver en tydeligere metodefrihet etter innføringen av LK20. Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling er likevel veldig fraværende i samtalen vi har hatt om tverrfaglig temaer i skolen med kandidatene, til tross for at de uttrykker at de har «sansen for» konseptet i arbeidet sitt.

6.3 Å kunne mange aktiviteter

Flere av lærerne trekker også fram betydningen av å kunne tilrettelegge for en variert undervisning. Dette forklarer de med at en lærer som evner å variere undervisningen motiverer elevene, gir dem flere arenaer for mestring og et bedre læringsklima i faget.

På spørsmål om hva som kjennetegner en god kroppsøvingslærer ga samtlige uttrykk for at det å kunne skape variasjon i undervisning er viktig. Pål sier dette er noe av det mest utfordrende, det å skape opplegg som fanger elevens interesse, og som elevene tar med seg ut av gymsalen for å utforske og prøve ut selv.

«...det å få til opplegg som inspirerer nok, noe som engasjerer nok, noe elevene synes er spennende, og noe som eleven tenker at det her det er gøy, og dette her. Ja det er

jo leik ofte det. Det er veldig mye leik og noe som elevene kanskje kan ta med seg andre steder og så gjøre på nytt fordi de synes de synes det er gøy, rett og slett.»

(Pål)

Læreren kommer inn på at det er krevende å skulle finne nytt opplegg og spesielt som motiverer elevene til å prøve ut aktiviteten utenfor gymsalen på eget initiativ. Han tydeliggjør at det er spesielt gjennom lek en oppnår aktiviteter som engasjerer og motiverer nok til at elevene selv prøver. Som Pål var inne på er det utfordrende å få inspirasjon til variert undervisning. Selv hadde han flere strategier for å få ideer til undervisningsopplegg som sitatet under viser til.

«Litt fra det som elevene gir tilbakemeldinger på, og elevene selv. Litt fra sånn der mesternes mester på tv. Litt fra nettet. Slik som ulike grupper som for eksempel på Facebook.»

(Pål)

Pål tydeliggjør viktigheten av å selv være engasjert. Viktigheten av å tørre å prøve ut nye undervisningstilnærminger og aktiviteter, lytte på tilbakemeldinger fra elever, delta i faglige diskusjoner med kollegiet. Delta på intervjuer som gjør at en reflekterer over egen praksis er tydelige verdier som denne læreren ser på som svært viktige for å oppnå variert undervisning. Han la også til rundt dette at tidsaspektet er den største utfordringen for å kunne ha kontinuitet rundt disse verdiene. Vi så at dette med lek var det flere som opplevde som en viktig faktor innen variert undervisning.

«Vi prøver å kjøre noen idretter en periode. Så nå har vi en periode kjørt volleyball. Det var en idrett de har vært lite borti. Vi kjører det fast 38i klassen 38 en gang i uka i en til 2 måneder. Så plutselig fikk vi høre at nå var jo ti i k38lassen begynt på volleyball, så det er jo veldig gøy. Det er jo kjempebra.»

(Trine)

I henhold til undervisningspraksisen til Trine kommer det frem at hun er glad i å bruke idretter for å variere kroppsøvingen. Dette ser hun har resultert i at en god del av klassen har startet med volleyball på fritiden. Trine forteller også om hvordan man kan bruke aktiviteter som styrketrening mer motiverende for elevene gjennom å gjøre dem mer lekpreget.

«Det fine er hvis en kan gjøre det litt sånn lek basert. så det ikke bare er styrke og sirkeltrening. Det finner jeg visst en kan gjøre det litt sånn lek basert»

(Trine)

Dette eksemplifiserer hun ved at for eksempel kan styrketrening være å løpe trillebår med hverandre istedenfor å være typiske øvelser som pushups og knebøy. Vi oppfatter «lekbasert» som at noe skal være gøy, og ikke bare slit, som mange elever kan oppfatte styrke og sirkeltrening som. Når det kom til å kunne aktivitetene selv forklarer en informant følgende når han beskriver en god kroppsøvingslærer.

«Jeg vil heller vise enn å forklare, og du trenger ikke å kunne det selv for du kan bruke elever til å gjøre det. Så er ikke nødt til å være flink for å kunne gjøre det bra»

(Isak)

Isak viser her at det er viktig for læreren å kunne bruke elever til å vise og forklare aktiviteter, dette trakk også flere informanter frem i samme forbindelse. Fredrik fortalte at når det kommer til hva han gir elevene i kroppsøvingsfaget var det

«Det må være variert aktiviteter da, og leker som jeg jobber veldig med å finne, leker som motiverer.»

(Fredrik)

Han presiserer at dette er noe han må «jobbe» for å finne, dette indikerer at han synes det er tidkrevende arbeid i en allerede travel lærerhverdag. Derimot har han hentet inspirasjon andre plasser enn førstnevnte deltaker i forskningen.

«For det første så er det veldig nyttig når du får studenter. Selv om det kan bli mye rett frem. Vi har måtte lære litt av studentene. Så det er god erfaring. Vi er jo tre gymlærere i år, så vi kan jo på en måte kommunisere litt og gjøre hverandre bedre og på bruk det her og også fra de andre trinnene.»

(Fredrik)

Når han snakker om at det har blitt litt mye rett frem og at vi har måtte lære av studentene, referer han til at de har planlagt opplegg for timen, samt at både han og studentene lærer noe

av opplegg til studentene gjennom at han sitter på erfaringer, mens studentene kommer med ny kunnskap ferskt fra lærerstudiet som trenger noen finjusteringer fra læreren.

Han sier at mulighetene er der for å videreutvikle seg, men at de ikke har tid til å prate om det. Dette viser at læreren har et ønske om å utvikle seg, og anvender de arenaene man har mulighet til dette. Likevel er det et spørsmål om tid som gjør det utfordrende å arbeide med videreutvikling som ikke går på eget initiativ utover det som er nevnt i sitatet. Alle uttrykker at variasjon i undervisningen er sentralt for dem. Vi tolket ut ifra intervjuene at dette innebar variasjon og «nye» aktiviteter som fenger. Med variasjon beskriver de type aktivitet, ikke kunnskapsinnhold. Med type aktivitet, mener vi at de ser på det som viktig å variere med ulike aktiviteter, som for eksempel, tradisjonelle idretter, turn, ballaktivitet, lek og konkurransepregede stafetter. Kunnskapsinnhold referer til at et læringsobjekt skal fremmes til elevene – at de skal lære noe. Lærerne har en bred inspirasjonskilde som ikke blir prioritert i kroppsøvningsfaget. Dette kan indikere at hovedproblemet foregår på et ledernivå i skolesystemet. Det kommer tydelig frem hos alle deltakerne at ledelsen ikke viser særlig interesse for å innvilge ressurser til videreutvikling i faget. Lærerne forklarer at de ønsker mer tid til videreutvikling i kroppsøving. Vi ser at lærerne ikke anser fagkunnskap som viktig i våre funn, da de indikerer at det å kunne mange aktiviteter er viktigere enn fagkunnskapen.

6.4 Vurderingskompetanse

Elevvurdering stod også fram som sentralt i flere av intervjuene, dette var mest knyttet til at informantene opplever elevvurderings som utfordrende.

«Det jeg synes er så vanskelig. Det er å vurdere i dette faget, og jeg har undervist mest på ungdomstrinnet, hvor jeg er vant til å bruke karakterer. Men igjen, så er det det som jeg synes er litt fælt da, at jeg føler at det her det er dette faget som jeg brenner mest for som jeg føler kanskje sliter mest da med vurdering, at det er lettere å gi vurderinger i andre fag.»

(Trine)

Dette sitatet fra Trine viser til problemstillingen med å vurdere i faget. Hun gir uttrykk for at dette er synd med tanke på at dette er det faget hun brenner mest for, allikevel opplever hun å ikke kunne gi like god vurdering som i andre fag. Ut ifra dette utsagnet kommer Trine inn på at det ikke forventes vurdering i faget på barneskolen både fra elevene, foreldre og lærere. Vi

ser også en gjentakelse av at lærerne trekker tråder mellom vurdering og karaktersetting i faget, altså at lærerne har en oppfatning at vurdering = karakter. Det at hu synes vurdering er mest utfordrende i kroppsøving, indikerer muligens at det er et uklart kunnskapsobjekt i faget.

Vi får allikevel bekreftelse på at det foregår vurdering i barneskolen selv om det ikke er i form av karakter.

«Vi har ikke noen karakterer på mellomtrinnet, men vurderingen er jo at det går jo på tilbakemelding. Ofte muntlig tilbakemelding, er sånn som vi vurderer. Ofte etter timer. Men vi rekker ikke alle, men ofte så tar jeg disse her som har meldt seg ut.»

(Oskar)

Oskar viser til tidsbegrensninger og at man ikke rekker alt man skulle ønske og at dette kan gå på bekostning av vurderingen. Derfor vektlegger han å gi tilbakemelding til de elevene som er falt ut av faget som en form for motivasjon for å dra dem inn i faget igjen. Det kommer frem i intervjuet at han sitt fokus på mellomtrinnet i vurdering er på å gi elevene som opplever seg litt utenfor i faget en form for verdifølelse ved at de spiller en rolle for laget og gruppen de er i.

«De positive tilbakemeldingene. Du var en viktig person, litt sånn min vurdering er at man lærer de det der med å si at man gjør så godt man kan. Det er den ene og den andre at, det du sa, positive ting, hadde fair play i laget. Du hadde en viktig rolle i laget i dag.»

(Oskar)

Det er tydelig at Oskar er opptatt i å ta elevene i å være gode og gi dem annerkjennelse når de prøver. Han har et fokus på fellesskapet gjennom deltakelse og at mestringen er at man gir det et forsøk og er gode mot hverandre.

I intervjuet med Isak som har lang erfaring fra videregående og ungdomsskolen kommer det frem tydelig hva slagstilbakemeldinger som han fokuserer på

«Det blir jo egentlig bare små tilbakemeldinger på god innsats, godt jobbet. Men det er ikke noe sånn: Nei, du slår feil, du skal stå sånn. Nei, de får ikke de

tilbakemeldingene, det er ikke sånn ferdighets tilbakemeldinger, mer sånn god innstilling.»

(Isak)

Han forklarer at han fokuserer mest på korte engasjerende tilbake meldinger som vist ovenfor. Han forklarer at disse tilbakemeldingene er mest for å motivere elevene. I dataen vår ser vi at det er gjentakene at lærerne bruker formativ vurdering for å motivere elevene og når vi spør Isak hvorfor han ikke gir tilbakemeldinger på ferdigheter forklarer han det med at dette stopper flyten i aktivitetene og det blir uro i undervisningen. Han legger til at hadde de gått på ungdomsskolen ville han ta i bruk mer korrigerende tilbakemeldinger, men når elevene er så små er fokuset på at de deltar og det er det de får tilbakemelding på. Han legger til at det blir liten grad av summativ vurdering og forklarer dette med tidsklemma som følger i profesjonen.

Gjennom alle syv intervjuene kommer det frem at lærerne er positive til den nye læreplanen og den undervisningsfriheten den gir. Men når det kommer til vurdering opplever flere av kandidatene at denne friheten gjør det svært uklart om hva de skal vurdere elevene i.

«Kroppsøving er et fag som en ikke kan lage en teoretisk prøve eller kan jo selvfølgelig, men det er ikke sånn man driver med. Det vil være feil å sette en teoretisk prøve og det å vurdere noen i sånn praktiske aktiviteter er ikke så veldig enkelt.»

(Pål)

Læreren gir uttrykk for at testing og prøver blir å gå bakover og at slik praksis ikke stemmer overens med LK20. Han legger til at han er kjent med at elevene skal ha vurdering i faget, men opplever det som problematisk og gi rettfærdige tilbakemeldinger individuelt til elevene i form av formative vurderinger. Likevel har han en formening på en måte han kan gi de skriftlig tilbakemelding på opplegg som eleven selv planlegger i fysisk aktivitet. Her skal elevene sende inn plan for timen og læreren må godkjenne det før timen. Dette ser han på som en god mulighet i løpet av semesteret hvor elevene kan få en konkret vurdering på arbeidsopplegg knyttet til kroppsøvingen.

«på den fysaken, så kan jeg jo se hva de har planlagt ut fra et sånn skjema som de har skrevet, og da kan gjerne gi en kort tilbakemelding der, det er jo sikkert»

(Pål)

Lærerne forklarer det slik at det er mer i hovedfagene norsk og matematikk at en som lærer vurderer elevene. I kroppsøving er det en del underveisvurderinger, men disse er i hovedsak for å motivere elevene og forekommer som oftest i form av motiverende tilbakemeldinger. Samtlige av lærerne gir uttrykk for at dette er noe de har lyst til å vektlegge mer, men igjen så er det tydelig at de opplever det som tidkrevende og god vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget faller ofte bort i tidsklemma samt de uklare retningslinjene for vurdering i faget.

«Det er det er vanskelig å vurdere nå, hvordan skal du gjøre det? Skal du ha teste, hva skal du ha test i? Skal du ha tall, skal du ikke ha tall? Hvordan skal du gjøre det? Så det vi gjorde, var at vi hadde et tverrfaglig prosjekt mellom musikk og kroppsøving i dans og det visste jeg krevde innsats. Mye av innsatsen i arbeidet rundt, og selve dansen da. Så da fikk jeg en målepinne på hvordan de ligger an? Så hadde vi en del observasjoner underveis i semesteret.»

(Ketil)

Det kommer frem at Ketil synes det er utfordrende med vurdering i kroppsøving. Ut ifra sitatet kan vi se at læreren vet at testing ikke er riktig å bruke i vurderingssammenheng. Derfor tar Ketil i bruk innsats i et opplegg i dans som han vet flere elever synes er umotiverende for å oppnå en «test» i form av innsats.

7.0 Diskusjon

I diskusjonen kobler vi de ulike funnene til forskningslitteraturen, Shulman sine kunnskapsbaser og styringsdokumentene. Deretter diskuteres funnene i lys av dette. Grunnet problemstillingen og metodevalget falt det naturlig at «profesjonskunnskaper» er det overordnede forskningsfeltet, men de kunnskapene som trekkes frem i resultatene er relativt atskilte. Derav firedeles diskusjonsdelen for ordens skyld.

7.1 Klasseledelse

Alle lærerne vi intervjuet trakk frem klasseledelse som en essensiell egenskap for kroppsøvingsspraksisen sin. Spesielt trekker de frem at klasseledelse i kroppsøving er mer krevende enn i klasserommet. Lærerne argumenterer for at man må være enda mer tydelig som klasseleder i kroppsøving, dette fordi det er mindre oversiktlig i hall og ute. For å kunne gi effektive beskjeder er man da avhengig av rutiner. Å innarbeide rutiner i undervisningen bidrar til ifølge Plauborg med medforfattere (2010) til at læreren unngår en del utfordringer i faget. De argumenterer også for det at rutiner er bedre enn regler grunnet de er mer fleksible og tar ikke like mye av oppmerksomheten til elevene (Plauborg et al., i Aasland & Brøgger, 2013). Å innarbeide rutiner blir da en måte å jobbe *proaktivt* – altså å komme uro og forstyrrelser i forkjøpet (Plauborg et al., 2010). Våre funn viser også at lærerne betoner betydningen av en tydelig oppstart og slutt i sin klasseledelse. Likevel kommer det frem at flere av lærerne føler de «mangler» dette aspektet i undervisningen sin, til tross for at de er bevisste på det. Det kommer frem at planleggingen av kroppsøvingstimene ofte blir nedprioritert i lærerhverdagen. Informantene viser også til at rutiner ofte er innarbeidet i de høyere trinnene og det kan da tenkes at det er enda enklere å gjennomføre undervisningen på «sparket» i de høyere trinnene. Det kommer frem at faget er noe man kan ta på sparket, grunnet tidsklemmen i yrket. Det ser derfor ut til at lærerne kan ta litt lett på planleggingen i kroppsøving. Med en slik tilnærming til planlegging er det interessant å se hva læringsobjektet blir i undervisningen. Det kommer frem at enkelte kan se på faget som en pause, både for elev og lærer. Synet som kommer frem vedrørende kroppsøving, blir da et rekreasjonsfag – med dette menes at faget blir brukt som en pause fra skolens teoritunge hverdag. I en slik setting kan det argumenteres for at målet i undervisningen da blir å aktivere og slite ut elevene, slik som en *aktiveringsdiskurs* viser til (Aasland, 2019b). Lærerens rolle som klasseleder blir da å sørge for at elevene er i aktivitet så mye som mulig. Et typisk trekk som Aasland og Haugen

(u.å.) trekker frem i den forbindelse er da hyppige aktivitetsbytter, slik som også kommer frem i våre funn.

Aasland og Brøgger (2013) presiserer at det er viktig å innarbeide gode rutiner når det kommer til oppstart og avslutning av timene. Informantgruppen trekker også dette frem som en vesentlig del av deres klasseledelse. Dette er også i tråd med Utdanningsdirektoratets (2013) beskrivelse av «den gode timen» hvor det kommer frem at oppstart ofte bare var en beskrivelse av hva de skulle gjøre og ikke inneholdt et mål for timen. Våre funn indikerer derimot at lærerne er opptatt av å ha et mål for timen og en tydelig oppstart og avslutning. Likevel ser det ut til å være et manglende kunnskapsobjekt i våre informanters undervisningspraksis. Man kan da stille seg spørsmål om hva elevene lærer i deres undervisning? Utdanningsdirektoratet referer til forskning som viser at lærere som har et større fokus på mål for timen i oppstart og avslutning vil også ha et større fokus på læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Igjen, så er dette vanskelig å relatere siden det ikke kommer frem noe kunnskapsobjekt. I en casestudie til Aasland og Haugen (u.å.) viser de til to typer lærerpraksiser, en hvor læreren er preget av en aktiveringsdiskurs, denne typen krever mye klasseledelse av læreren. Denne typen praksis krever trolig spesielt en *proaktiv* egenskap hos læreren. Den andre casen hvor læreren har et læringsfokus og gir elevene en arbeidsoppgave hvor de utforsker og læreren kan veilede elevens læringsprosess. I våre funn kommer det frem en oppfattelse av klasseledelse i kroppsøving som støtter praksisen som krever mye klasseledelse av læreren.

Borgen og Engelsrud (2015) viser i sin artikkel, at kroppsøvingfaget oftest blir praktisert som et fag hvor aktiviteten til elevene i seg selv er hovedfokuset, og ikke læringen. Utdanningsdirektoratet (2013) trekker frem ulike kjennetegn på god undervisning. Blant annet at læreren er en tydelig leder for elevene, at læreren har høy fagkompetanse og at læreren behersker å drive variert undervisning for å treffe elevenes ulike forutsetninger, alle disse tre er også noe som informantene våre trekker frem i intervjuene. God undervisning bør inneholde læring som står i tråd med fagets mål. Klasseledelse har stor betydning for hvordan undervisningen utspiller seg. De prinsipper som trekker frem fra tidligere forskning, viser at klasseledelse er en viktig kunnskap for læreren, noe som Shulman (1987) understreker at læreren bør ha en bred kompetanse i.

Våre funn viser at klasseledelsen i et fag som kroppsøving skiller seg mer ut, enn hvordan klasseledelse praktiseres i de tradisjonelle klasseromsfagene. Dette problematiserer også Aasland og Brøgger (2013), ved at mesteparten av forskning på klasseledelse gjøres på et generelt nivå og tar ikke høyde for eksempelvis kroppsøvingsfagets rammer. Slik som større rom, at man deler salen med resten av skolen, at man ikke har faste plasser, flere overgangssituasjoner og mer støynivå for å nevne noen. Aasland og Brøgger (2013) sier at det er en klar sammenheng mellom klasseledelse og faget man underviser i. Shulman (1987) trekker frem at en kunnskapsbase læreren bør ha er kunnskap om skolens økonomiske situasjon. I henhold til kroppsøving er gymsals-kabalen ofte en som ikke alltid går opp. Her kan det være fordelmessig med en faglig sterk, kreativ lærer som evner å bruke fagkunnskapen sin og rollen som en tydelig leder andre steder enn gymsalen.

Som nevnt er det en viktig del av klasseledelse å kunne forutse uro og ting som tar bort fokuset fra læring i faget. Her er det naturlig ut ifra tidligere forskning og studien vår at det kreves erfaringer for å kunne forutse disse situasjonene. Å kunne føle når man skal bytte aktivitet, at du har en klar og tydelig formidling av beskjeder, i tillegg skal læreren ha forventninger til hvordan elevene skal forholde seg i forskjellige situasjoner. Dette kalles *fleiraktivitetsrutinar* (Aasland & Brøgger, 2013). Det presiseres at å kunne føle når man skal bytte aktivitet krever erfaring og et trent øye, som man kan gjenkjenne i våre funn. Derfor knyttes dette opp mot Shulmans kunnskaps*skilde* som omfatter erfaringsbasert kunnskap (Shulman, 1987). Denne egenskapen, krever derfor erfaring som våre funn viser til.

Klasseledelse er en form for *generell pedagogisk kunnskap* (Shulman, 1986), da denne egenskapen vil være nyttig i både sal og klasserom. Det er hovedsakelig denne kunnskapsbasen som knyttes opp mot klasseledelse i diskusjonen. Derimot så kan det argumenteres for at denne er enda mer fremtredende i kroppsøvingsfaget, slik som forskningslitteraturen viser. Det kan da argumenteres for at klasseledelse i kroppsøving, er en fagspesifikk kunnskap som kreves generelt, men også spesielt i faget på grunn av dets egenart. Å kunne mange aktiviteter er som funnene våre sier noe lærerne ser på som en viktig kunnskap. Derimot så kreves det også at læreren kan videreformidle disse aktivitetene og elementene som følger av dette til eleven. Eksempelvis er det viktig for læreren å kunne artikulere regler, ferdigheter og prinsipper til ulike leker, idretter og aktiviteter. Denne typen kunnskap relateres til Shulman (1987) sin PCK, hvor det kreves av læreren å kunne forklare

disse forutnevnte særtrekk til lek, idrett og aktivitet på en måte som gjør at elevene forstår det.

Kunnskapsdepartementet kom ut med en stortingsmelding i 2009 angående lærerrollen, denne meldingen presiserer viktigheten av at lærere er «*tydelige ledere og har en læringsorientert vurderingspraksis*» (Meld. St. 11 2008-2009). Dette er for å kunne gi elevene best mulig læringsutbytte. Videre ser vi at Utdanningsdirektoratet (2017) trekker frem klasseledelse og sammenhengen det har med relasjoner med elever, og hvordan det gir læreren et godt utgangspunkt for bruke skjønn. Shulman (1987) beskriver også *knowledge of learners* som en av de syv kunnskapsbasene. I forbindelse med *knowledge of learners* er det trekker også Shulman (1986) frem kjennskap til samspillet i elevgruppen som viktig. For å kunne anvende skjønn på best mulig måte er det viktig at læreren kjenner elevene sine og deres forutsetninger samt samspillet. For klasselederen er dette spesielt viktig, da det er organisatorisk viktig å tilpasse til elevgruppens trekk og samspill, som også kommer frem av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020a) samt overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Relasjonskompetanse kommer frem i våre funn, vår tolkning av lærernes utsagn om dette er at de spesielt er opptatt av å bygge et trygt læringsmiljø i klassen. Dette krever også kunnskap om elevens særtrekk og samspillet i gruppa, slik som Shulman (1987) beskriver, for å få til på en god måte. Dette bidrar til dermed at klasseledelsesarbeidet til læreren blir enklere. Aasland og Haugen (u.å.) argumenterer for at hovedessensen til klasseledelse er at mesteparten av tiden går til det faglige, noe informantene får frem i intervjuene som viktig. Derimot ser det ut til at det faglige i kroppsøvingen ikke inneholder et klart definert kunnskapsobjekt. Det viser seg at funnene våre, forskningslitteraturen og styringsdokumentene har et tydelig samsvar som tilsier at for å drive god kroppsøvingspraksis må man være en god klasseleder.

7.2 Jobbe på tvers av fag

Våre funn indikerer at det å jobbe på tvers av fag var noe informantgruppen ser på som viktig for en kroppsøvingslærer. Som tidligere nevnt er det ikke nytt å jobbe på tvers av fag, det har alltid stått sentralt i den norske skolen (Bolstad, 2020). Alle kandidatene hadde eksempler å trekke frem på hvordan de gjorde dette. De ser på det som gunstig for elevens læring med

mer fysisk aktivitet i skolehverdagen. Alle i informantgruppen viser til at de synes det er for lite kroppsøving i skolen og dermed bruker de fysisk aktivitet for å jobbe på tvers av fag for å få mer fysisk aktivitet inn i skolehverdagen. Det ser ut til at lærerne ikke skiller mellom kroppsøving og fysisk aktivitet, dette samsvarer med at det kommer frem et uklart kunnskapsobjekt i vår empiri. Det kan på bakgrunn av dette tenkes at kroppsøvingen blir praktisert mer som et rekreasjonsfag uten et læringsutbytte som samsvarer med det LK20 legger frem.

Informantene gir uttrykk for at fagfornyelsen gir rom for mer metodefrihet og at lærerne tør å prøve mer. Vi ser allikevel at i informantenes arbeid med tverrfaglighet, så kommer det frem at det tenkes mest på å jobbe på tvers av fag enn arbeid med de tverrfaglige temaene. Dette kan komme av at det alltid har vært kultur for å jobbe på tvers av fag og flere av informantene ser kroppsøving som et av fagene som det er lettest å integrere andre fag i. Den typiske ideen vi ser lærerne anvende er å inkorporere fysisk aktivitet inn i teorifagene, det kommer også frem en del eksempler på teorifag som inkorporeres inn i gymsalen. Derimot opplevde vi lite fokus fra informantene rundt de tre tverrfaglige temaene som LK20 introduserte. Det ser ut til at de ikke blir vektlagt bevisst i kroppsøvingsspraksisen til lærerne. Demokrati og medborgerskap kommer frem i funnene våre ved at lærerne understreker for elevene viktigheten av å delta. Dette åpner for at eleven kan reflektere over sin plass i læringsmiljøet og hvordan det påvirker egen og andres læring.

Når vi ser på de tverrfaglige temaene kommer mange av verdiene frem selv om kanskje ikke lærerne viser en bevissthet rundt dem, det kan tyde på at de tverrfaglige temaene er innarbeidet i lærerens undervisningspraksis fra før av. Dette kan allikevel medbringe tapt potensiell læring etter som at verdiene eller målene til de tverrfaglige temaene ikke kommer like tydelig frem som om en hadde vært bevist på dem.

Aasland og Bjørke (2021) trekker frem at det er tidlig å si hvordan endringene i LK20 blir praktisert og hva de medbringer for lærerens praksis. Likevel kommer folkehelse og livsmestring frem i intervjuene ved at det drives styrketrening i undervisningspraksisen. Som Kaufmann med medforfattere (2003) viser, er det flere nivåer av tverrfaglighet, Drake og Reid (2018) viser til at disse er som en «trapp». Våre funn viser til at det er lite fremkomst av fokus på disse beskrivelsene av nivåene. Dette kan være fordi det er relativt nytt i skolens praksis med de tverrfaglige temaene.

Å ha kunnskap om tverrfaglighet kan relateres til det Shulman (1986) omtaler som læreplankunnskap som en del av den profesjonelle lærerens kunnskapsbase, relatert til dette beskriver han at vertikal og horisontal læreplankunnskap er sentralt for læreren å kjenne til (Shulman, 1986). Dersom læreren er kjent med progresjonen som forekommer i kroppsøvfaget i LK20 kan læreren enklere legge til rette for læringen som skal følge av fagets praksis på de ulike trinnene. Horisontalt sett kan læreren knytte andre fags kunnskaper inn i kroppsøvfagundervisningen. Disse typene læreplankunnskap gagnar lærerens arbeid på tvers av fag, og kan styrke dybdelæringen til eleven. Dette rustet eleven til å kunne ta gode valg for sin egne helse, som er noe av det temaet skal fremme i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Temaet bærekraftig utvikling kommer smått frem i funnene våre hvor «gode naturopplevelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) knyttes til å bruke uteområder. I vår undersøkelse fant vi ikke noe tidligere forskningslitteratur som viser til at de tverrfaglige temaene er i stort fokus hos læreren, dette kan være grunnet at det er relativt nytt i læreplanen. Det ser ut til at det er et større overordnet fokus på dette kontra det som kommer frem i våre funn.

7.3 Å kunne mange aktiviteter

Gjennom vår forskningsprosess opplevde vi at lærere verdsatt en variert undervisningspraksis i kroppsøvingen, de trakk ofte frem lekpregede aktiviteter og mente at gjennom å undervise variert fikk elevene mer motivasjon og elevene fikk muligheten til å vise seg fra flere sider. Utdanningsdirektoratet (2013) trekker også frem at høy fagkompetanse og beherskelse av en variert undervisningspraksis er viktig for god undervisning. Da treffer man også flere av de ulike forutsetningene som kommer frem i en klasse. Disse holdningene står i tråd med målet til faget, som er livslang bevegelsesglede. Multiaktivitetsmodellen er en kjent metode som har blitt praktisert i moderne tid for å nå dette målet. Dette gjøres ved at elevene kommer gjennom mange forskjellige aktiviteter og får vist seg fra flere sider, og tanken er at elevene blir mer motiverte og faget når målet gjennom å hjelpe elevene å finne en aktivitet de liker som de vil oppsøke på fritiden selv (Aasland, 2019b). Denne tankegangen om at elevene skal finne noe de har lyst til å drive med på fritiden kommer også frem i våre funn. Aasland (2019b) stiller seg kritisk til modellen grunnet den fremmer lite læring i undervisningen, samtidig som modellen har en tendens i praksis å gagne elever som er flinke i de tradisjonelle idrettene fra før av (Aasland, 2019b, s. 65). Modellen blir ofte brukt for å nå målet til faget og det er ikke

uvanlig å se at denne modellen praktiseres i dag. Derimot gir informantene uttrykk for en mer lekpreget praksis hvor målet er å gjøre elevene glad i å være i bevegelse og fokuset på å bli glad i leking med kroppen står høyt.

Elevene skal ta mer del i hva som foregår i undervisningen, og flere av informantene trekker frem elevmedvirkning som noe de benytter seg av, spesielt etter innføringen av LK20. Eksempler som informantene trakk frem, var hvordan styrketrening kunne være mer lekpreget ved å gjøre styrkeøvelser som å gå trillebår fremfor tradisjonell styrketrening som pushups. Flere av informantene trakk også frem verdien av å bruke andre arenaer enn gymsalen for å få en mer variert undervisning, her trakk dem også frem medbestemmelsesaspektet og at elevene kunne planlegge aktiviteter på disse andre områdene enn gymsalen selv, dette støtter opp mot utforskningsaspektet som har kommet tydelig frem i kompetansemålene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Shulman (1987) trekker frem tre typer fagkunnskap, fra de 7 kunnskapsbasene han har definert. Disse er *subject matter content knowledge*, *PcK* og læreplanskunnskap. Det ser ut til at lærernes fagkunnskap i kroppsøving er å kunne mange forskjellige aktiviteter. En faglig trygg lærer sikrer også en base for å kunne improvisere i faget (Meld. St. 11 2008-2009). Dette er spesielt relevant i en uoversiktlig sal hvor det ofte forekommer elever som ikke vil delta eller som skader seg. Lærerne har et bredt spenn av arbeidserfaring, og utdanningsnivå i kroppsøving, likevel kommer det ikke frem noen tydelig variasjon hos lærerne med et stort spenn i erfaring og utdanningsnivå. De artikulere at det er utfordrende å finne opplegg som fenger, og bruker ulike kunnskapskilder for å finne nye og fengende opplegg som motiverer. En kunnskapskilde som Shulman (1987) trekker frem er «*wisdom of practice*» eller erfaringsbasert kunnskap. På de forskjellige sidene av spennet i utvalget kommer det ikke frem at den erfaringen de sitter på er spesielt hjelpsom med å variere undervisningen deres. Likevel som Shulman (1987) trekker frem, så har ofte praktiserende lærere mer kunnskap enn de selv klarer å formidle, som kan være en grunn til at enkelte ting ikke kommer frem i studien vår. Flere informanter bemerker at de anvender studenter, facebookgrupper og lignende for å finne inspirasjon til nye og motiverende opplegg. Det er her merkelig at de ikke benytter kunnskapskilden som omfatter vitenskapelig litteratur, dette kan følge av tidsklemmen som er fremtredende i profesjonen. Likevel forekommer det en slags formidling av vitenskapelig litteratur via studenter.

Shulman (1986) trekker frem at for å kunne tilpasse til elevens forutsetninger er det viktig at læreren har en bred ressursbank slik at han eller hun har flere innfallsvinkler for å gjøre læringen tilgjengelig for elevene. En bred ressursbank av aktiviteter gjør at læreren kan tilpasse aktivitetene mer presist opp mot eleven sine forutsetninger. Shulman (1986) viser til at denne ressursbanken ofte har kunnskapskilden sin i forskning og erfaringsbasert kunnskap. Lærerstudenter som er i praksis har ofte oppdatert og aktuell kunnskap i fokusfaget sitt, dette blir derfor en indirekte form for den forskningsbaserte kunnskapskilden til lærerne.

Erfaringsbasert kunnskap kommer også frem i våre funn, hvor en lærer har veiledet studenter til å komme seg nærmere en *proaktiv* klasseledelsesegenskap (Plauborg et al., 2010). Dette krever en generell pedagogisk kunnskap hos læreren som skal veilede (Shulman, 1986). Dette viser at læreren selv har denne erfaringsbaserte kunnskapen, som evner å se når et aktivitetsbytte er nødvendig.

Aasland og Engelsrud (u.å.) tar for seg hvilke kunnskapsformer som forekommer i faget. Idrettslige ferdigheter kommer frem som en viktig egenskap her. Hayes med medforfattere (2008) trekker også frem Ryan (2000) sin doktorgradsavhandling hvor det kommer frem idrettslige ferdigheter som mest sentralt i faget lærerutdanning. Derimot i våres forskning kommer det frem at lærere ikke nødvendigvis trenger gode idrettslige ferdigheter for å undervise i enkelte bevegelser, men at de heller kan bruke elever som gode læringsbilder for resten av elevgruppen. Denne kunnskapen blir sett på som spesielt viktig av studenter som går lærerstudiet med kroppsøving som fag. Våre informanter argumenterte for at man ikke nødvendigvis trengte disse ferdighetene, og kunne bruke elever som læringsbilder i denne sammenheng. Dette støttes av det Gilje (2017) kaller *didaktisk ferdighetskunnskap*, hvor han forklarer at læreren kan ha en god kunnskap om hvordan man lærer en bevegelse eller idrettslig ferdighet bort uten å nødvendigvis mestre bevegelsen godt selv.

Aasland og Engelsrud (u.å.) trekker frem en studie hvor det kommer frem at studentenes egne kompetanse spiller sterkt inn på hvordan de velger å planlegge og undervise opplegg, som kan tyde på at de styrer vekk fra bevegelsesaktiviteter de ikke har god kjennskap til (Herold & Warning i Aasland & Engelsrud, u.å.). Dette kan også ha en sammenheng med det Hayes med medforfattere (2008) forklarer som lærerstudenter sin tolkning av hva faget skal inneholde. Denne forestillingen kommer ut ifra deres erfaring med idrett og opplevelser som

elev selv. I forrige avsnitt trakk vi dette frem, hvor informantene argumenterte for bruken av elever til å vise og forklare ferdigheter.

7.4 Vurderingskompetanse

I vår analyse identifiserte vi temaet vurdering som en sentral kompetanse for læreren å besitte. Temaet ble særlig belyst med at lærerne synes at dette var utfordrende spesielt i kroppsøvingsfaget noe som samsvarer med hva tidligere forskning har funnet (Leirhaug, 2013). Leirhaug (2016) trekker frem *vurdering for læring* i sin doktorgradsavhandling, han trekker frem fire prinsipper for vurdering for læring her. Noen av disse er at elevene skal være kjent med kriteriene for vurdering, og får tilbakemeldinger som fremmer læringen deres. Dette krever at læreren er kjent med hva kunnskapsobjektet i deres undervisning er. Det kommer frem i våre funn at dette er noe uklart for informantene, samt i studien til Nyberg og Larsson (2014). De tilbakemeldingene som kommer frem i våre funn er også karakterisert av motiverende tilbakemeldinger og ikke læringsfremmende tilbakemeldinger. Slik som også kommer frem i den tidligere forskningen (Klette i Leirhaug, 2016).

Det kommer frem at tilbakemeldinger til elever nesten alltid er på god innsats og god jobbing i våre funn. Fokuset bak tilbakemeldingene som lærerne vi intervjuet var motiverende tilbakemeldinger som skal engasjere og skape deltakelse og aktivitet. Leirhaug (2016) trekker frem i sin doktorgradsavhandling at utformingen av LK06 var preget av mangel på faglig relevante tilbakemeldinger. Avhandlingens hovedtema er om vurdering for læring, og her trekker Leirhaug (2016) frem et sitat fra Klette (2003) i doktorgradsavhandlingen sin, hvor hun beskriver læreres tilbakemeldinger som ros for innsats og at de oftest er prestasjonsorienterte. Videre sier Klette (2003) at tilbakemeldingene sjeldent er læringsfremmende. Det kommer også frem i funnene våre at det sjeldent blir vurdert ferdigheter eller kunnskaper. Ferdighetsvurdering kan gjøres på to måter; hvor den første måten er lærings- og mestringsfremmende, hvor man ser etter progresjon og veileder eleven. Den andre måten, er hvordan eleven mestrer ferdigheten uten det lærende blikket som den første måten gir. Manglende ferdighetsvurdering begrunnes i studien ved at det stopper flyten i aktiviteter med tilbakemeldinger på ferdighet. I tillegg til at elevene er på et lavt trinn, som gjør at fokuset ikke ligger på ferdighet for en av informantene. Det understrekes her at det ville vært et større fokus på dette oppover i trinnene og på ungdomsskolen. Aasland og Haugen (u.å.) trekker frem begrepet *momentum* som beskriver flyten i undervisningen, det

viser seg i funnene at ferdighetsveiledning er noe som oppfattes som at det kan bryte momentumet i undervisningen slik som beskrevet ovenfor.

Elever skal blant annet få tilbakemeldinger som fremmer læringen i faget (Meld. St. 11 2008-2009), det samme sier læreplanen i kroppsøving som beskriver kompetanse i faget som at elever skal delta og lære i ulike og varierte bevegelsesaktiviteter. Deltakelse trekkes derfor frem her med hensyn til funnene våre hvor motivasjon skaper lærelyst i faget. Lovverket beskriver vurdering i fag som noe som også skal fremme læring, og bidra til lærelyst (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Kunnskapen som kommer frem vedrørende vurdering, er motivasjonsbaserte muntlige tilbakemeldinger som skal fremme aktivitet og deltakelse, noe som oppfyller enkelte verdier som styringsdokumentene foreskriver.

Det kommer frem i funnene at det er et uspesifisert kunnskapsobjekt for lærerne, de vet ikke hva de skal vurdere. Dette sammenlagt med den usikkerheten ved å bruke testing i kroppsøving vanskeliggjør derfor vurderingspraksisen til lærerne. Noen av informantene sine tilbakemeldinger er ofte rettet mot de elevene som melder seg ut, og dette viser at læreren tilpasser opplæringen (og vurderingen) til disse elevene spesielt. Dette viser at informantene evner å bruke sin erfaringsbaserte kunnskap og skjønnet sitt til å tilpasse til elevens forutsetninger slik som 3.2 i overordnet del beskriver læreren skal (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerne viser til at LK20 har medbrakt mer metodefrihet, og det spesifiseres at nå er det ikke like nøye å lese kompetansemålet. Dette videre forsterker tilnærmingen til kunnskapsobjektet i kroppsøving.

Det påpekes at praksisen i faget er at man ikke tester teoretisk kunnskap, og at det å teste ferdigheter er utfordrende. Lærerne trekker på en forståelse som kan tolkes at vurdering = karakter. Leirhaug (2016) har kalt sin doktorgrad «karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». Det tenkes at med den vurderingspraksisen som kommer frem i våre funn samtidig som man tenker om det uklare kunnskapsobjektet i faget og at lærerne uttrykker at de ikke vet hva de skal vurdere, at det da naturligvis blir utfordrende å vurdere for å fremme læring i faget. Det kommer frem et karakterfokus og at den summative vurderingen står sterkest hos informantgruppen. En lærer med læringsorientert vurderingspraksis gir mer læring til elevene (Meld. St. 11 2008-2009). For å kunne oppnå dette må man ha et klart læringsutbytte og kunnskapsobjekt i faget. Samtidig et fokus på læringsfremmede vurdering, man kan da vise til Utdanningsdirektoratet (2021) sine fire prinsipper for læringsfremmende vurdering. Blant

annet her skal elevene være kjent med hva de skal jobbe med, det krever at læreren har en tydelig plan for hva læringsutbyttet i økten er. Samtidig så kan tidsklemmen i yrket som informantgruppen forteller om være hindrende for en slik type praksis. Det krever også at læreren er kjent med og er sikker på kunnskapsobjektet i faget sitt. En solid faglig selvsikkerhet er også sentralt for læreren for å kunne vurdere eleven (Meld. St. 11 2008-2009). En slik beskrivelse av faglig trygghet vil kunne kreve at læreren er godt kjent med hva fagets læringsinnhold og utbytte er. En av kunnskapsbasene Shulman (1986) definerer er læreplanskunnskap, denne kunnskapen er sentral for vurderingskompetansen til læreren. Dette fordi læreren skal vurdere ut ifra de kompetansemålene som er nedfelt i læreplanen, derfor er det sentralt å være godt kjent med læreplanen og hva den sier kompetanse i faget og målene i faget er. Elevens forutsetninger skal tas i betraktning i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020), Shulman (1987) beskriver også kunnskap om eleven som en som skal lære og kunnskap om elevens særegne trekk. Dette blir derfor også en relevant kunnskap knyttet til vurderingen i kroppsøvingfaget.

7.5 Metodisk diskusjon

I dette delkapitlet skal vi trekke frem styrker og svakheter i studien vår. Kunnskapen som blir innsamlet i vår undersøkelse er skapt mellom oss som forskere og informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har valgt å bruke Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer for å gjøre en tematisk analyse, noe som vi ser på som en styrke for oss som masterstudenter som anser oss som relativt uerfarne forskere. Braun og Clarke (2006) betegner metoden som passende for uerfarne forskere. Christoffersen og Johannessen (2012) sier at jo mer heterogen gruppe med informanter, jo færre kandidater trenger man. Utvalget har et stort sprik i alder, arbeidserfaring, og utdanningsnivå i kroppsøving. Utvalget vårt består av syv kandidater, dette anser vi som en styrke da det er en heterogen gruppe. Vi ser for oss at lignende funn kan komme frem dersom studien gjentas. Tematikken klasseledelse ser vi også kommer frem i annen forskning som gjelder profesjonskunnskaper i kroppsøving.

I henhold til utvalget er det nevneverdig at det hadde vært ønskelig med en 3/4 fordeling i menn og kvinner eller omvendt, hvor vi har 2/5 fordeling i kvinner og menn. Likevel tror vi ikke dette hadde utspilt noen stor forskjell i vår studie. At kun 2/5 kandidater er kvinner er tilfeldig i vår studie, og det kan kanskje være andre kunnskaper som kommer frem dersom utvalget hadde vært mer jevnt. Vi ser at våre funn er nokså like for kvinnene og mennene i studien.

Vi utarbeidet en intervjuguide, denne var til fordel for oss og informantene ettersom at den forberedte begge parter til intervjuet (Dalland, 2007). Den ga oss også en formening om tidsrammen vi måtte sette av til intervjuer etter gjennomføring av pilotintervjuet. Vi gjennomførte et pilotintervju oss to imellom, dette ga oss en bekreftelse på at vi satt på mye av den samme informasjonen oss imellom, men ga oss litt informasjon om hvor lenge intervjuene ville vare og om spørsmålene var forståelige. Vi gjennomførte derfor pilotintervjuet med en medstudent også for å få et mer realistisk intervju. Pilotintervju anbefales av Postholm og Jacobsen (2018). Dette kan gjelde spesielt for uerfarne forskere. Vi ser på det som en styrke at vi har anvendt pilotintervju. Vi ser at dersom vi skulle gjennomført studien på ny, ville vi endret en del av spørsmålene, slik at de blir tydeligere og etterspør kunnskaper mer enn det de gjør. Spørsmålene er utarbeidet ut ifra vår forkunnskap om kroppsøving, de åpner derfor for at kunnskapen som blir skapt er autentisk. I metodekapittelet nevner vi at vi anvender Shulman (1987) sine kunnskapsbaser som et hjelpemiddel for å kategorisere funnene våre, vi brukte derimot ikke disse i utformingen av spørsmålene til intervjuet. Vi ser på disse to poengene som en styrke. En svakhet med dette vil være at enkelte tematikker som kommer frem, ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet i intervjuene. Vi ville spesielt fokusert mer på tverrfaglighet dersom studien skulle gjennomføres på ny. Inngangsbilletten til tverrfaglighet ble spørsmål vedrørende den nye læreplanen i intervjuene. Her ville det gagnet studien å stille spørsmål som vedrører *kjerneelementer og de tverrfaglige temaene* i kroppsøvingsforbindelse.

Vi mener selv vi har drevet en transparent forskningsprosess, noe vi ser på som en styrke til studiens reliabilitet. Vi opplever selv en form for *confirmability* slik som det er beskrevet i metodekapittelet (Postholm & Jacobsen, 2018). Her nevnte vi også at deltakerne skal få være førstelesere av studien, det har vi utstedt til de det gjelder. Våre beskrivelser er detaljerte, og vi har forsøkt å være subjektive. Noe som styrker den ytre gyldigheten til studien vår (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi ser for oss at alle tematikkene; (i) Klasseledelse (ii) Å jobbe på tvers av fag (iii) Å kunne mange aktiviteter (iv) Vurderingskompetanse er noe som er overførbart til andre kontekster.

Vi opplever mangel på funn rundt de tre tverrfaglige temaene i LK20 og ser at vi ikke har spurt tydelig nok etter denne kunnskapen. Det kom frem arbeid med kroppsøving på tvers av andre fag i skolen i stedet. Dette kan også komme av hvor nye de tverrfaglige temaene er i

skolepraksis. Intervjuguiden hadde en god struktur, dette mente vi var viktig grunnet den manglene erfaringen vi har som forskere, dermed fikk vi få overraskelser i intervjuene (Dalland, 2007). I ettertid ser vi at vi undervurderte verdien av kunnskapen vi sitter på etter fem år på grunnskolelærer med master i kroppsøving. Vi opplevde at vi stilte gode oppfølgingsspørsmål, men at vi ikke gjenstilte eller omformulerte hvis vi fikk et uklart svar, likevel skal man unngå ledende spørsmål i intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er uansett vår jobb å stille spørsmål til oppfølgingsvarene dersom vi opplever det som inkonsekvent (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette tenker vi kan være fordi vi ikke turte å gjøre det som uerfarne forskere. Vi har heller aldri skrevet en oppgave med noe lignende omfang og dybde. Dette ser vi på som en svakhet i studien, likevel er erfaringen utrolig god å ha med seg inn i profesjonen. Vår forforståelse og forkunnskap rundt de tematikkene som kommer frem er viktig at vi som forskere forsøker å ha en nøytral stilling til, dette er derimot ikke noe som er særlig enkelt. Som uerfarne forskere kan våre forkunnskaper ha spilt inn på studien vår, selv om vi har forsøkt å unngå dette. Dette er opp til leseren å bedømme, vi ser på det som en mulig svakhet til studien.

8.0 Konklusjon og videre forskning

Målet med studien var å dekke hva kroppsøvingslærere verdsetter som viktige kunnskaper for å drive god kroppsøving praksis. Vi får frem at å kunne klasseledelse hadde en høy verdi hos kroppsøvingslærerne. Det var et av de viktigste verktøyene de trakk frem for å drive god kroppsøvingundervisning. Likevel ser vi at klasseledelsespraksisen som kommer frem ligner på den som Aasland og Haugen (u.å.) trekker frem, hvor praksisen er preget av en aktiveringsdiskurs og som stiller et høyt krav til klasseledelsen. Videre var det en felles enighet at det var viktig å kunne mange aktiviteter for å variere undervisningen. Det bidrar til å tilpasse undervisningen og det hjalp for at elevene skulle beholde motivasjonen og trivselen i faget. Funnene vedrørende klasseledelse og å kunne mange aktiviteter i dette studiet hadde en sterk koherens mellom styringsdokumenter og forskningslitteraturen. Derimot opplever vi en inkohereis rundt hvordan vurdering praktiseres ute i skolene og det styringsdokumentene og forskningslitteraturen foreskriver. Våre funn viser at vurdering i barneskolen blir brukt mer som et motiveringsverktøy hvor det er et høyt trykk av oppmuntrende tilbakemeldinger for å igangsette eller fortsette elevenes aktivitet. Forskningslitteraturen og styringsdokumentene vil ha tilbakemeldinger som fremmer læringen til eleven. Egenvurdering skal være sentralt i vurderingspraksisen, men dette kommer også lite frem i våre funn. I forbindelse med tverrfaglighet ser vi at lærerne er enige i at kroppsøving er en god arena for å jobbe på tvers av fag. Dette har forskningslitteraturen også oppfordret lenge til og lærerne bruker dette som en måte å få mer fysisk aktivitet inn i skolen, noe de artikulere at de ønsker i skolen.

Vår studie belyser det manglende kunnskapsobjektet i kroppsøvingfaget. I forbindelse med vurdering antar vi at ved å ha et klart kunnskapsobjekt i kroppsøving, vil vurderingsprosessen være en mindre diskutert sak. Å kunne mange aktiviteter, ses på som fagkunnskapen i faget i lærernes praksis. Denne kunnskapen formidler imidlertid et lite klart kunnskapsobjekt til elevene, hvor resultatet ofte blir rekreasjon. Dette viser at det er behov for et tydelig(ere) kunnskapsobjekt i faget. Lærerutdanningen kan ta et blikk på hvordan den norske kroppsøvingpraksisen foregår, med et særlig blikk på de endringene som LK20 har medbrakt. Studien kan hjelpe lærere til å bevisstgjøres på de ulike problemstillingene som faget står i, samtidig som den trekker frem hva god praksis kan være. Til videre forskning kan det se ut til at det er manglende forskningslitteratur på forekomsten av de tre tverrfaglige temaene. Det ser også ut til at det er et behov for å definere kunnskapsobjektet i faget og at praksisnær

forskning trengs for å kunne utvikle faget slik at det oppfyller kravene som stilles av læreplanen.

9.0 Litteraturliste

Aasland, E. (2019a). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I Joar Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (1. Utgave, s. 190-207). Cappelen Damm Akademisk.

Aasland, E. (2019b). Konstitueringen av "kroppsøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole.

Aasland, E. Bjørke, L. (2021, 10. Mai). *Lærerrommet: Hva er god kroppsøving?*. Utdanningsforbundet.no. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/larerrommet-hva-er-god-kroppsoving/>

Aasland, E og Brøgger, R. (2013). Klasseledelse i kroppsøving: Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I I, U. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (1. Utgave, s. 125-136). Gyldendal akademisk.

Aasland, E. og Engelsrud, G. (i review). *Kunnskapsformer i kroppsøvlingslæreres undervisning – en kritisk analyse*. Acta Didactica.

Aasland, E. og Haugen, T. (akseptert). *Klasseledelse i kroppsøving. I: Røynesdal, Ø. og Thorjussen, I. (reds.): Kroppsøving i praksis – ledelse, undervisningsmetode og læringsbegreper*. Universitetsforlaget.

Aasland, E. (2023, 16. mai). En fars tilbakemelding om datteras opplevelse av et «nytt» kroppsøvlingsfag. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/sport/i/O8qmaV/en-fars-tilbakemelding-om-datteras-opplevelse-av-et-nytt-kroppsoevingsfag>

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.

Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>

Bolstad, B. Tverrfaglig tilnærming: hva og hvorfor? FIKS – Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglighet-modertekst-kunnskapsbasen-hva-hvorfor-endelig.pdf>

Borgen, J og Gunn, E. (2015, 19. mai). *Hva skjer i kroppsøvingfaget?*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.

Cothran, D. & Kulinna, P. (2014). Classroom management in Physical Education. I: E. Emmer & E J. Sabornie, *Handbook of Classroom Management* (s. 239-260). Routledge.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg). Gyldendal akademisk.

Drake, S., & Reid, J. (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50.
<https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>

Forskrift til opplæringalova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.no. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen og J-C Smeby (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Universitetsforlaget.

Hayes, S., Capel, S., Katene, W., og Cook, P. (2008). An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. *European Physical Education Review*, 24(1), 76-91. doi: 10.1177/1356336X16643339

Herold, F., & Waring, M. (2017). Is practical subject matter knowledge still important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 231–245.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192592>

Kirk, D. (2011). *Physical education futures*. Routledge.

Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *Handbook of Physical Education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009>

Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg). Cappelen Damm.

Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>

Plauborg, H., Vinther, A., Jytte, I., Gitte, H. & Laursen, P.F. (2010). *Læreren som leder: klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Reitzel.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Ryan, C. (2000). An investigation into individual postgraduate physical education students' experiences of developing subject knowledge prior to, during and after gaining Qualified Teacher Status. *Unpublished M. Ed. Dissertation, Brunel University, USA*.

Schempp, P. G., & Graber, K. C. (1992). Teacher Socialization from a Dialectical Perspective: Pretraining through Induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329–348. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.329>

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>

St.meld. nr. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Den gode timen: En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid (3, Den gode timen: En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid)*. NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Den-gode-timen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Bærekraftig utvikling*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fagets relevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24.09). *Temaene i elevundersøkelsen*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Her er essensen i hva vi vil undersøke. Det er mer informasjon om oppgaven i samtykkeskjemaet. Forbehold om endringer/tillegg i spørsmålene.

Oppgaven vår

Problemstillingen vår: Hvilke *kvalifikasjoner* kreves for å være en *profesjonell* kroppsøvingslærer?

Litt om deg

- Alder
- Kjønn
- Utdanning og studiepoeng i kroppsøving
- Antall år i arbeid
- Hvilket klassetrinn er du utdannet for?
- Har du drevet med noe idrett/fysisk aktivitet?
- Driver du med noe idrett/fysisk aktivitet nå? I så fall hva?
- Tror du det preger din undervisning? Hvis ja, hvordan da?
- Hva tok du med deg fra din kroppsøvingsutdanning på lærerutdanningen?

Tanker om faget

- Hva er dine tanker om kroppsøving?
- Hva er hensikten med å ha kroppsøving som skolefag?
- Har du jobbet under forskjellige læreplaner i faget? Hvis ja, er det noen av disse du stiller deg mer positiv til enn andre?
- Hva er dine tanker om den nylig innførte læreplanen i kroppsøving?
- Har praksisen din forandret seg med de ulike læreplanene du har jobbet under?

- I din praksis skal du både undervise og vurdere elevene, hvordan gjør du det?
- Hva tenker du om helsebegrepet i forhold til kroppsøving?

Din tilnærming til undervisning i faget

- Hva verdsetter du i din undervisning i faget?
- Hvordan har din arbeidserfaring som lærer påvirket hvordan du underviser kroppsøving?
- Preger din egne skolegang som elev hvordan du underviser faget?
- Kan du beskrive en dyktig kroppsøvingslærer for oss? Hva må man kunne da?
- Hvordan driver du undervisningen i kroppsøving i dag?
- Er det noe du ville gjort annerledes i forbindelse med kroppsøvingspraksisen din? I så fall, hva og hvorfor?
- Hva mener du er sentrale kunnskaper og egenskaper for å kunne utøve god kroppsøvingsundervisning? Teoretisk – faglig – pedagogisk?
- Hvordan videreutvikler du din faglige kompetanse i kroppsøving?



Masteroppgave ved Universitet i Agder

«Hvilke *kvalifikasjoner* kreves for å være en *profesjonell* kroppsøvlingslærer»

Vi er to studenter ved Universitet i Agder som er i gang med vår masteroppgave. Tematikken for oppgaven er å undersøke hva du tenker om hvilke kvalifikasjoner som kreves for å være en profesjonell kroppsøvlingslærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med undersøkelsen

Formålet med undersøkelsen er å undersøke hva kroppsøvlingslærere anser som viktig og relevant profesjonskunnskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Erik Aasland er ansvarlig. Universitetet i Agder. Prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forbindelse med masteroppgaven ønsker vi å intervjuer utvalg av kroppsøvlingslærere som jobber i 1-10 klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

I prosjektet vil det gjennomføres individuelle intervjuer mellom oss som forskere og deg som lærer, som tas opp på båndopptak. Vi antar at intervjuet tar cirka 45 minutter. Dataen vi samler inn blir anonymiserte og det vil ikke være mulig å kjenne igjen deg eller skolen i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes som skissert i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- På nåværende tidspunkt er det kun forskerne, Anders Øynes og Petter Thygesen, som vil ha tilgang på personopplysninger. Veileder kan involveres i arbeidet, og vil derav også ha tilgang til personopplysninger.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på kryptert ekstern harddisk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2023. Lydopptak blir slettet 01.06.2023.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anders Øynes, Universitetet i Agder. Andero16@uia.no Tlf nr 482 471 95
- Petter Thygesen, Universitetet i Agder. Petter.thygesen@hotmail.com Tlf nr 400 90 563
- Erik Aasland, Universitetet i Agder. Veileder/prosjektansvarlig. erik.aasland@uia.no
Tlf nr 928 21 421
- Trond Hauso, Universitetet i Agder. Rådgiver personvernombud. trond.hauso@uia.no
Tlf nr 936 01 625
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@sikt.no)
Tlf nr 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Anders Øynes og Petter Thygesen

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om oppgaven, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. Juni 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Meldeskjema

Referansenummer

600122

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Lydoptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvilke kvalifikasjoner kreves for å være en profesjonell kroppsøvingslærer?

Prosjektbeskrivelse

Prosjektet går ut på å undersøke læreres kunnskaper og oppfatninger om kroppsøving og undervisning i faget.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Vi samler inn informasjon fra lærere om deres forkunnskaper, utdanningsnivå og praksis for å kunne knytte svarene opp til problemstillingen. Hvilke kvalifikasjoner kreves for å være en profesjonell kroppsøvingslærer? For å gjøre dette ser vi på bakgrunnen til lærerne for å så videre knytte det opp til litteratur i fagområdet.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Petter Thygesen, petter.thygesen@hotmail.com, tlf: 40090563

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erik Aasland, erik.aasland@uia.no, tlf: 92821421

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere som har og ikke har kroppsøvingsutdanning.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekrutterer kandidater selv i feltarbeid.

Alder

25 - 55

<https://meldeskjema.sikt.no/6349293a-a7d5-41a5-90fb-0b7ac55b78ad/eksport>

09.05.2023, 18:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Samtykkeskjema revidert.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Det kan kandidatene gjøre ved å ta kontakt med forfatterne, som har tlf og epost vedlagt i samtykkeskjema.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Kandidatene kan få opplysningene muntlig eller skriftlig av forfatterne ved å kontakte de. Dersom det skal rettes det samme prosjektet involvert, hvor kandidaten selv kan få være med på rettelses prosessen. Sletting skjer på samme vis, hvor forfattere og evt veileder bekrefter sletting av data.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

- Annen godkjenning

Annen godkjenning

FEK, må få godkjent NSD før vi kan søke FEK.

Behandling

meldeskjema.sikt.no/6349293a-a7d5-41a5-90fb-0b7ac55b78ad/eksport

2023, 18:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Hvor behandles personopplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene krypteres under lagring
- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.12.2022 - 01.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene krypteres under lagring
- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.12.2022 - 01.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger



Petter Thygesen

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 05/01/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Hvilke kvalifikasjoner kreves for å være en profesjonell kroppsøvlingslærer? - RITM0192942

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO